

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**INSTITUTO DE EDUCAÇÃO**



Aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho  
real em contexto laboral

**CARLOS TIAGO PELLACANI PETRINI**

CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM ORGANIZAÇÃO E  
GESTÃO DA EDUCAÇÃO E DA FORMAÇÃO

Área de especialização em Organização e Gestão da Educação e da Formação

Dissertação orientada pela Professora Doutora Paula Guimarães

2020

## RESUMO

A investigação aqui apresentada procurou compreender como são construídas as aprendizagens desenvolvidas entre o trabalho prescrito e o trabalho real dos professores em contexto laboral. Compreendemos que no dia-a-dia, novas aprendizagens são desenvolvidas, uma vez que, para a realização do trabalho, o professor utiliza as aprendizagens que adquiriu ao longo da vida assim como as experiências que traz consigo para adaptar as prescrições à situação real de trabalho.

As aprendizagens nas quais este estudo se centrou são aquelas que advêm das modalidades educativas formais, não formais e informais e também aquelas desenvolvidas no percurso formativo, no percurso profissional e na vivência do dia-a-dia de trabalho. As aprendizagens que decorreram das prescrições, contidas nos no *corpus* documental desta investigação, também foram discutidas neste estudo.

A estratégia de investigação incluiu como técnica de recolha de dados, a entrevista e a análise documental. Abordamos, então, a análise de conteúdo, para interpretar os significados presentes nas respostas à entrevista semidiretiva à qual os professores foram submetidos e para a interpretação dos documentos que orientam o trabalho educacional.<sup>1</sup>

As conclusões apontam para a compreensão de que, nas relações de trabalho, novas aprendizagens são desenvolvidas, uma vez que para a realização do trabalho real o professor adapta as prescrições conforme as situações ocorridas no dia-a-dia, utilizando para esta adaptação o conhecimento decorrente das aprendizagens que adquiriu ao longo da vida, no percurso de escolarização e na experiência que foi adquirida no ambiente laboral.

Palavras-chave: Trabalho prescrito, trabalho real, modalidades educativas, aprendizagem experiencial.

---

<sup>1</sup> Para a discussão da prescrição contida nos textos que orientam o trabalho educacional, foram utilizados, para além da análise de conteúdo, o Interacionismo Sociodiscursivo (ISD).

## **ABSTRACT**

The research presented here sought to understand how the learning developed between the prescribed work and the real work of teachers in the workplace is built. We understand that, on a daily basis, new learnings are developed, since, to carry out the work, the teacher uses the learnings he has acquired throughout his life as well as the experiences he brings with him to adapt the prescriptions to the real situation of job.

The learnings on which this study focused are those that come from formal, non-formal and informal educational modalities and also those developed in the formative path, in the professional path and in the day-to-day work experience. The learnings that resulted from the prescriptions, contained in the documentary corpus of this investigation, were also discussed in this study.

The research strategy included, as a data collection technique, the interview and document analysis. We then approached the content analysis, to interpret the meanings present in the responses to the semi-directive interview to which the teachers were submitted and for the interpretation of the documents that guide the educational work.

The conclusions point to the understanding that, in work relationships, new learning is developed, since for real work the teacher adapts the prescriptions according to the situations that occur in the day-to-day, using for this adaptation the knowledge due to the learning that he acquired throughout his life, in the course of schooling and in the experience that was acquired in the work environment.

**Keywords:** Prescribed work, real work, educational modalities, experiential learning.

## ÍNDICE

Introdução.....	6
1. Modalidades educativas: formal, não formal e informal.....	9
1.1 Educação formal.....	10
1.2 Educação não formal.....	11
1.3 Educação informal.....	12
1.4 As inter-relações entre as três modalidades educativas .....	12
2. A cultura da aprendizagem .....	15
2.1 Teorias da aprendizagem: a forma como aprendemos .....	17
2.2 Aprendizagem informal.....	19
2.3 Aprendizagem experiencial.....	20
2.4 Os modos da aprendizagem experiencial .....	23
2.5 Estilos de aprendizagem.....	25
3. Trabalho .....	27
4. Desenho metodológico da investigação .....	30
4.1 Questões de investigação .....	31
4.2 Eixos de Análise .....	32
4.3 Recolha de dados empíricos.....	32
4.4 Validação da Investigação Qualitativa .....	34
4.5 Análise de Conteúdo: Sistematização dos dados empíricos .....	35
5. Resultados, Análise e Discussão.....	38
5.1 A análise e interpretação dos dados .....	41
5.2 Percurso formativo.....	44
5.3 Tarefas e atividades de trabalho .....	47
5.4 Aprendizagens desenvolvidas no trabalho .....	54

5.5 Trabalho prescrito .....	62
Conclusões .....	75
Bibliografia .....	79
Anexos.....	81

## Introdução

O estudo aqui apresentado foi elaborado no âmbito do Mestrado em Organização e Gestão da Educação e da Formação, do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Nele procura-se compreender as aprendizagens dos professores de música, situadas entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

A problemática deste estudo baseia-se na compreensão de como os professores de música aprenderam a fazer o seu trabalho educacional. Busca-se entender a relação das aprendizagens desenvolvidas pelos professores na lecionação das suas aulas através das prescrições, como as normas pedagógicas da instituição na qual trabalham e das adaptações realizadas nessas prescrições, quando tem que lidar com imprevistos do quotidiano. Neste sentido, os professores constroem novas aprendizagens decorrentes dessas adaptações, por meio das experiências acumuladas ao longo da vida, no dia-a-dia de trabalho.

Desse modo, procura-se discutir essas aprendizagens adquiridas ao longo da vida, por meio do percurso formativo e do ambiente laboral, e a influência que tiveram nas decisões pedagógicas tomadas pelos professores. Visa-se verificar o uso da prescrição no trabalho educacional dos professores inquiridos e a importância desta para o trabalho que realizam, relação que também se mostra relevante para a questão orientadora do presente estudo.

Para isso, elaboramos a seguinte questão de investigação: Aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real em contexto laboral. Logo, o que importa para este estudo é interpretar como professores de música de uma instituição de ensino formal, um conservatório de música localizado em Portugal, construíram as suas aprendizagens no âmbito do trabalho educacional.

Por esse motivo, formulam-se dois eixos de análise com o intuito de investigar as várias facetas das aprendizagens que decorrem do trabalho prescrito e das aprendizagens do trabalho real. A dimensão de análise do primeiro eixo investiga as aprendizagens que decorreram da prescrição e das orientações pedagógicas no trabalho dos professores de música.

O segundo eixo de análise investiga as aprendizagens provenientes do trabalho real adquiridas na vivência do quotidiano e ao longo da vida. Determo-nos em aprendizagens adquiridas nas modalidades educativas, formal, não formal e informal, e daquelas decorrentes do ambiente laboral, através do convívio com os atores desse ambiente e do relacionamento dos professores com esses atores.

Por se tratar de uma investigação qualitativa, em que buscamos compreender o “significado dos fenómenos” (Amado, 2014, p.119), optou-se pela entrevista semidiretiva e pela análise documental como instrumentos de recolha de dados e na análise de conteúdo como estratégia para revelar o significado presente nesse *corpus* documental. Escolhemos a análise de conteúdo como estratégia de investigação, por ser tratar de um “estudo em profundidade de um ou mais exemplos de um fenómeno no seu contexto natural, que reflete a perspetiva dos participantes nele envolvidos” (Gall, 2007, apud Amado, 2014, p.124), portanto adequado ao propósito e ao desenho metodológico desta pesquisa.

Desse modo, entrevistámos quatro professores de música no sentido de debater, para cada um deles, que associações estabeleciam entre, por um lado, as orientações prescritas presentes no regulamento interno do conservatório e nos programas de ensino, e, por outro lado, as aprendizagens do percurso formativo, relativamente à modalidade de educação formal, e em contexto de trabalho nas modalidades não formal e informal.

Este documento está organizado em cinco capítulos. Nos três primeiros capítulos, apresentamos o enquadramento teórico da investigação, que se referem às modalidades educativas no primeiro capítulo, à aprendizagem no segundo e ao trabalho no terceiro. No quarto capítulo apresentaremos o desenho metodológico da investigação e no quinto, os resultados, a análise dos dados e a discussão sobre os mesmos. A investigação sobre a construção de aprendizagens entre o trabalho prescrito e o trabalho real de professores de música ocorreu sob a perspetiva das aprendizagens adquiridas em contextos educativos formais, não formais e informais.

Sendo assim, num primeiro momento analisamos cada modalidade educativa e as aprendizagens delas decorrentes. Após esta análise, partimos então para a discussão sobre as aprendizagens, nomeadamente as aprendizagens informais, a cultura da aprendizagem e como aprendemos através da experiência. A seguir, fazemos uma exposição sobre o trabalho prescrito, o trabalho real e sobre o trabalho educacional.

No quarto capítulo, apresentamos o desenho metodológico da investigação. Começa-se por retratar o problema que move esta pesquisa e as indagações que motivaram o nosso estudo, com o propósito de entender as aprendizagens de professores de música. Neste capítulo também são apresentados as questões específicas elaboradas para clarificar a problemática desse estudo.

No quinto e último capítulo, apresentamos a análise crítica dos dados relativamente às questões e aos objetivos aqui elaborados, para assim darmos resposta à questão orientadora desta investigação. Por fim, damos a conhecer as principais conclusões que resultaram dessa investigação. Começamos por apresentar as respostas as questões específicas que surgiram da questão de investigação. A seguir, encontramos as conclusões relacionadas com os eixos de análise criados para este estudo. Deixamos ainda uma reflexão sobre a possibilidade da continuação da pesquisa sobre a problemática aqui apresentada, num futuro estudo mais amplo, abrangendo todo o território nacional, investigando outras mais instituições de música e as aprendizagens contruídas decorrentes do trabalho prescrito e do trabalho real nessas instituições.



## **1. Modalidades educativas: formal, não formal e informal**

Para darmos início ao estudo dos espaços em que as ações educativas se desenvolvem e da compreensão das aprendizagens produzidas nestes espaços, distinguimos os conceitos que envolvem os três tipos de modalidades educativas: formal, não formal e informal. Sendo assim, para Gohn (2006), faz-se necessário “distinguir e demarcar as diferenças entre estes conceitos enquanto campos de desenvolvimento da ação educativa” (p.13).

Segundo Ghon (2006), “o termo não-formal também é usado por alguns investigadores como sinônimo de informal” (p.28). Porém a delimitação e a definição de ambos os conceitos é fundamental para o estudo em questão, para que possamos clarificar as aprendizagens realizadas em cada uma destas modalidades. Para La Belle (1982), a modalidade educativa informal possui “características não formais associadas com a instrução parental deliberada” (p.163) e a modalidade educativa não formal é aquela que tem “implicações da educação formal por meio de atividades extracurriculares, enquanto que tem implicações da modalidade informal por meio do processo de grupo por pares” (p.163).

Desse modo, para Ghon (2006), a educação formal “é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados” (p.28) e a educação não formal “aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização (...) que se aprende no “mundo da vida”, via os processos de compartilhamento de experiências, principalmente em espaços e ações coletivos cotidianas” (p.28).

Outro atributo importante na delimitação das modalidades educativas formal e não formal, são as características do espaço e do tempo em que ocorrem. A educação formal geralmente é marcada por um espaço-tempo organizado por horários numa determinada regularidade e a educação não formal pode ser mais flexível, podendo ocorrer em diversos espaços por meio de organizações não-governamentais, como “as igrejas, os sindicatos, os partidos, a mídia, as associações de bairros, etc.” (Gadotti, 2005, p.2).

No caso da educação não formal, esta é recorrentemente utilizada para a capacitação ou atualização de habilidades e competências em ambiente de trabalho, pois é através dela, segundo Ghon (1998) que “se organizam processos de reciclagem ou formação, seguindo demandas sociais

determinadas” (p. 518), onde também ocorre a “capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades” (p.516).<sup>2</sup>

Contudo, existe um consenso entre diversos autores, La Belle (1982), Canário (2006), Gadotti (2005) e Ghon (1998, 2006), Cavaco (2002), de que estas modalidades educativas se interrelacionam e as aprendizagens que delas decorrem podem ocorrer simultaneamente nos diversos espaços da ação educativa. Para Canário (2006), os processos educativos formais, não formais e informais mobilizam experiências que são adquiridas nos contextos sociais e educativos diversos, num *continuum* educativo que se integra e se articula, se desenvolvendo ao longo da vida.

### **1.1 Educação formal**

Quando nos referimos à educação formal, pensamos no espaço da escola, mais formalizado, marcado por horários, avaliações, certificação, divisão por idades e um currículo pré-determinado. Segundo Gadotti (2005), “a educação formal tem objetivos claros e específicos e é representada principalmente pelas escolas e universidades” (p.2). Portanto, a educação formal possui “estruturas hierárquicas e burocráticas, determinadas em nível nacional, com órgãos fiscalizadores dos ministérios da educação” (p.2).

La Belle (1982) elenca algumas características da educação formal, e afirma que ela “reflete uma ordenação hierárquica, frequência obrigatória, requisitos de admissão, currículo padronizados, pré-requisitos e certificados” (p.163). Canário (2006) propõe uma definição objetiva para a modalidade formal, “cujo protótipo é o ensino dispensado na escola” (p.161). Para Ghon (2006), a educação formal “requer tempo, local específico, pessoal especializado, organização de vários tipos (inclusive a curricular), sistematização sequencial das atividades, disciplinamento, regulamentos e leis” (p.30).

Desse modo, verificámos que na educação formal, “espera-se, sobretudo que haja uma aprendizagem efetiva (que, infelizmente nem sempre ocorre), além da certificação e titulação que capacitam os indivíduos a seguir para graus mais avançados” (Ghon, 2006, p.30). Relativamente a metodologia da educação formal, constatámos que elas são, usualmente planificadas “previamente segundo conteúdos prescritos nas leis” (Ghon, 2006, p.31).

---

<sup>2</sup> Relativamente as ações de formação profissional, não há um consenso entre os autores, podendo ser classificada como educação formal ou não formal.

Sendo assim, passamos para a educação não formal, que apresenta características diversas da educação formal, por se mostrar mais flexível, no que se refere a estrutura curricular, aos horários, a certificação e ao ambiente onde este tipo de educação ocorre.

## **1.2 Educação não formal**

Para a modalidade não formal de educação, Gadotti (2005) refere-se a estruturas menos formalizadas, flexíveis, sem a burocracia e a hierarquia da educação formal, não precisando “necessariamente seguir um sistema sequencial e hierárquico de “progressão”. Podendo, desse modo, ter duração variável, e podem, ou não, conceder certificados de aprendizagem” (p.2). Para Canário (2000), as atividades da educação não formal são marcadas “pela flexibilidade de horários, programas e locais, em regra de caráter voluntário, sem preocupações de certificado e pensados “à medida” de públicos e situações singulares” (p.161).

Segundo Gohn (2006), a educação não formal “tem outros atributos: ela não é, organizada por séries/idade/conteúdos; atua sobre aspetos subjetivos do grupo; trabalha e forma a cultura política de um grupo. Desenvolve laços de pertencimento” (p.30), logo, faz parte de processos que levam à “construção da cidadania coletiva e pública do grupo” (p.30). De acordo com La Belle (1982), os processos não formais de educação “indicam que a atividade deve ser separada da escolaridade sancionada pelo estado, ainda que pré planejada, sistemática e capaz de conduzir um determinado grupo de aprendizes para alguns objetivos específicos” (p.163).

Assim sendo, no que se refere a metodologia da educação não-formal, verificámos que, “as metodologias operadas no processo de aprendizagem parte da cultura dos indivíduos e dos grupos” (Ghon, 2006, p.31), ou seja, a metodologia parte da problematização das aprendizagens necessárias ao ambiente em que o convívio social ocorre.

Desse modo, prosseguiremos então para a educação informal, que apresenta características em que, segundo Ghon (2006), revela resultados que “não são esperados, eles simplesmente acontecem a partir do desenvolvimento do senso comum nos indivíduos, senso este que orienta suas formas de pensar e agir espontaneamente” (p.30).

### **1.3 Educação informal**

Segundo La Belle (1982) os processos relativos à modalidade de educação informal “refletem o contato dos indivíduos para uma variedade de influências ambientais que resultam na aprendizagem cotidiana” (p.163). Canário (2006) postula que a educação informal “corresponde a todas as situações potencialmente educativas, mesmo que pouco ou nada organizada ou estruturada” (p.161). Gohn (2006), considera a educação informal como não organizada, onde “os conhecimentos não são sistematizados” (p.30).

De acordo com Cavaco (2002), a educação informal “apresenta-se como uma modalidade educativa não organizada, que pode ser intencional ou não, e que se designa de educativa em consequência dos seus efeitos na alteração dos conhecimentos, comportamentos e atitudes dos indivíduos” (p.26). Portanto, concluímos que a modalidade educativa não formal, pode se dar em ambientes de aprendizagem variados, em que o individuo aprende através de uma diversidade de contextos e conteúdos e, de acordo com Pozo (2008), pelo seu mecanismo adaptativo de aprendizagem.

Desse modo, verificámos que a educação informal, “opera em ambientes espontâneos, onde as relações sociais se desenvolvem segundo gostos, preferências ou pertencimentos herdados” (Ghon, 2006, p.29) e ocorre “ao longo da vida, na diversidade de contextos, e, inclusivamente, também nas situações de educação formal e não formal” (Cavaco, 2002, p.30). Posto isso, que a educação informal também pode ocorrer em ambientes de educação formal e informal, passemos então para o próximo tópico que se refere as inter-relações das modalidades educativas.

### **1.4 As inter-relações entre as três modalidades educativas**

Não obstante a importância dada à delimitação de cada tipo de modalidade educativa pelos autores citados para nosso estudo, e apesar de geralmente as modalidades educativas formais e não-formais, acontecerem em ambientes criados especialmente para o seu desenvolvimento, diferentemente da educação informal, as aprendizagens que delas decorrem complementam-se criando novas possibilidades de aprendizagens.

As aprendizagens decorrentes de ambientes formais, não formais e informais mesclam-se e completam-se, ou seja, nos espaços de educação formal também podem ocorrer aprendizagens

formais e não formais, assim como os ambientes de educação não formais propiciam aprendizagens informais e em certos casos também formais.

Para Combs e Ahmed (1974) citados por La Belle (1982), a educação informal consiste no “processo ao longo da vida no qual cada pessoa adquire e acumula conhecimento, habilidades e *insights* de experiências diárias na exposição ao meio ambiente” (p.161). Para os mesmos autores, a educação não formal surge como “qualquer atividade educacional organizada, sistemática fora da estrutura do sistema formal para prover tipos de aprendizagem para subgrupos particulares da população, tanto adultos como crianças” (p.161).

Relativamente a modalidade educativa formal, Combs e Ahamed (1974), citados em La Belle (1982), definem-na como “institucionalizada, classificada cronologicamente e hierarquicamente estruturada no sistema educacional, abrangendo a escola primária inferior ou os alcances superiores da universidade” (p.162), incluindo, portanto, todos os níveis que um indivíduo passa em sua escolarização.

Desse modo, La Belle (1982) enfatiza que a grande diferença entre a educação formal e a não formal reside na influência e no patrocínio que a educação formal recebe do governo, por meio da sistematização curricular e das diretrizes que orientam o trabalho educacional, através de prescrições e orientações curriculares, que segundo o autor, acabam por influenciar o currículo.

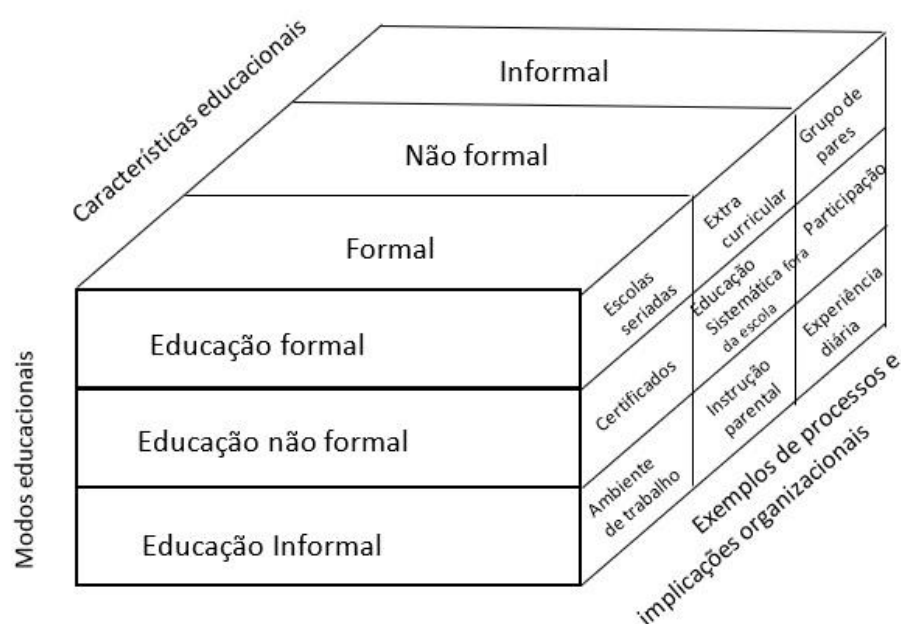
Entretanto, La Belle (1982), postula que as modalidades educativas de educação formal, não formal e informal podem ser vistas como modos de aprendizagem que podem coexistir harmonicamente ou conflituosamente, dependendo de cada caso. Para exemplificar seu conceito, o autor cita alguns exemplos de possibilidades da ocorrência de aprendizagens informais em ambientes formais através dos modos de transmissão do conhecimento.

Um dos exemplos utilizados pelo autor dá-se numa sala de aula, ambiente formal, em que o professor pode transmitir ou mediar o conhecimento de forma tradicional, por meio de um currículo organizado segundo as demandas pedagógicas instituídas pelo Estado. Sendo assim, além desse modelo educativo formal, ocorrem também, simultaneamente, a modalidade de educação informal, em que, por exemplo, os alunos comentam entre si o conteúdo mediado pelo professor, aprendendo também por meio dessa interação, classificada como informal. Existem também possibilidades de aprendizagens desenvolvidas através de atividades extracurriculares, logo não formais, realizadas em ambientes formais de educação.

Sendo assim, a partir dos exemplos dados por La Belle (1982), que nos mostram que as aprendizagens decorrentes das modalidades educativas podem se mesclar, demonstrando-nos que aprendizagens informais podem ocorrer em ambientes de educação que são designadamente formais e não formais. Portanto, aprendizagens podem se desenvolver a partir da mesclagem de modalidades educativas, onde a “educação formal, não formal e informal podem existir simultaneamente, as vezes em acordo uma com a outra e as vezes em conflito” (La Belle, 1982, p.162).

Desse modo, La Belle (1982), criou uma matriz que mostra os modos educacionais em relação as características educacionais. Logo, nesta matriz, também podemos verificar exemplos de processos relativos as implicações organizacionais das modalidades educativas, e suas possíveis interações. Ainda segundo esse mesmo autor, essa matriz possibilita “um dispositivo heurístico que exhibe as inter-relações entre os modos educativos” (La Belle, 1982, p.162-163). Essas inter-relações podem ocorrer simultaneamente, em configurações institucionais formais, não formais e na vida cotidiana por meio da educação informal.

Figura 1: Os Modos e Características da Educação



Fonte: Adaptado. La Belle (1982)

Logo, relativamente as aprendizagens decorrentes das inter-relações das modalidades educativas, Cavaco (2003), entende que as modalidades educativas fazem parte de um ponto de vista

abrangente, numa “perspetiva global, em que as três modalidades, educação formal, não formal e informal se apresentam como complementares entre si” (p.130).

## **2. A cultura da aprendizagem**

Uma das formas de compreender a aprendizagem é através da sua relevância social e da cultura de uma sociedade. Segundo Pozo (2007), “a função fundamental da aprendizagem humana é interiorizar ou incorporar a cultura, para assim fazer parte dela” (p.25). Logo, as capacidades de aprendizagem humana, além de nos diferenciar de outras espécies, são também “imprescindíveis para que possamos nos adaptar razoavelmente a nosso ambiente imediato, que é a cultura de nossa sociedade”. (Pozo, 2007, p.24).

Desse modo, o pertencimento na sociedade através da cultura é uma das funções fundamentais da aprendizagem humana, pois “fazemo-nos pessoas à medida que personalizamos a cultura. Mais: somos especialmente projetados para aprender com a maior eficácia possível em nossos primeiros encontros com essa cultura, reduzindo ao mínimo o tempo de adaptação” (Pozo, 2007, p.25).

Para uma melhor compreensão sobre a cultura da aprendizagem ao longo dos séculos, Pozo (2007) elencou três revoluções culturais. A primeira refere-se às tabuinhas de cera da sociedade suméria, que permitiram que a aprendizagem passasse da memória para a escrita, ainda que a escrita servisse apenas como meio para que a informação fosse armazenada, ficando a cargo da memória a divulgação do conhecimento. Desse modo, a tecnologia utilizada para escrever nas tabuinhas de cera, além de dispendiosa, estava reservada às elites administrativas e a poucos aprendizes, não sendo, essa aprendizagem, acessível à população. Assim sendo, “as tabuinhas eram instrumentos de mediação entre a informação e a memória humana, permitindo libertar esta, pela primeira vez, da escravidão de ser o único depósito conhecido de informação” (p.34).

Esse cenário mudou no Renascimento, com a invenção da imprensa e com uma nova cultura da aprendizagem que permitiu “não só uma maior divulgação e generalização do conhecimento como também um acesso e conservação mais fáceis do mesmo, libertando a memória da pesada carga de conservar todo esse conhecimento” (Pozo, 2007, p.28).

A nova cultura da aprendizagem iniciada no Renascimento proporcionou à humanidade não só a capacidade de leitura, mas sobretudo, o de poder diferenciar “entre o que se diz nos textos, o que se escreve, e o que o leitor entende, o que agrega em sua interpretação, distinção sem a qual a ciência moderna não teria sido possível” (Salomon, 1992 apud Pozo, 2007, p.29).

Portanto, a segunda revolução cultural na aprendizagem, que se deu através da invenção da imprensa no Renascimento, trouxe a mudança de concepção da aprendizagem, antes repetitiva e memorística, para um conhecimento que poderia ser compreendido e assimilado. Iniciou-se então “a era da descentralização dos saberes. Como consequência, a memória repetitiva, a aprendizagem reprodutiva perde o prestígio entre as elites intelectuais. A ciência não pode ser memorizada, tem de ser compreendida” (Pozo, 2007, p.34).

A terceira revolução cultural começou a ser estabelecida no século XX com a Revolução Industrial. O objetivo desta nova cultura de aprendizagem foi o de suprir a demanda de mão de obra para o mercado de trabalho e não o de ensinar a ler e a escrever para possibilitar o acesso ao conhecimento.

Uma das consequências dessa cultura da aprendizagem, em que o importante não era o conhecimento e sim a formação para o trabalho, foi o prolongamento dos períodos de formação, fato esse que segundo Pozo (2007), estendeu o ciclo formativo, prolongando a educação obrigatória e a necessidade de novas aprendizagens e formações profissionais.

Esse processo afetou também a vida social e cultural e provocou a necessidade de reciclagens profissionais contínuas e ações de formação permanente, que alcançaram praticamente todos os campos profissionais, como nunca visto antes. Esse processo teve como consequência “um mercado de trabalho mais cambiante, flexível e inclusive imprevisível, junto a um acelerado ritmo de mudança tecnológica, que nos obriga a estar aprendendo sempre coisas novas” (Pozo, 2007, p.31).

Essas novas aprendizagens adquiridas continuamente não foram apenas relativas à formação para o trabalho. Foram também a aprendizagens relativas à vida cotidiana, como aprender a operar novos eletrodomésticos e novos aparelhos eletrônicos. Para Pozo (2007), vivemos num tempo no qual “a demanda de aprendizagens contínuas e massivas é um dos traços que define a cultura da aprendizagem de sociedades como a nossa” (p.32).

O problema desta atual cultura da aprendizagem revela-se através da informação recebida, que é “fragmentária, confusa e muitas vezes enganosa” (Pozo, 2007, p.35). Além disso, o excesso de informação que nos é imposta pelos meios de comunicação em massa, provoca uma avalanche de informações fragmentadas e desorganizadas, produzindo aprendizagens repetitivas que são ineficazes e insuficientes para a previsão e o controle dos acontecimentos do nosso meio, estas sim funções consideradas fundamentais da aprendizagem.

De acordo com Pozo (2007), para que a cultura da aprendizagem da sociedade em que vivemos possa reduzir as incertezas, a fragmentação e as contradições, esta deve permitir a passagem para uma “cultura da compreensão, da análise crítica, da reflexão sobre o que fazemos e acreditamos e não



só do consumo, mediado e acelerado pela tecnologia, de crenças e modos de fazer fabricados fora de nós” (Pozo, 2007, p.40).

Desse modo, para que possamos compreender a evolução e a relevância que a aprendizagem empreendeu ao longo da história da humanidade, de acordo com a análise realizada, podemos concluir que a sociedade se adaptou a diferentes formas de aprender, de acordo com as demandas geradas pelos contextos de cada época.

Sendo assim, cada sociedade tem a sua cultura de aprendizagem, ou seja, a relevância do que deve ser aprendido ou do que é indispensável ser aprendido depende da demanda cultural que gerou essa necessidade de aprendizagem. Desta forma, “as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais que as geram” (Pozo, 2007, p.25).

## **2.1 Teorias da aprendizagem: a forma como aprendemos**

Como exposto anteriormente, a espécie humana já nasce com a capacidade para aprender, e é através dessa capacidade que nos adaptamos ao meio. Portanto, podemos dizer que a “capacidade de aprendizagem, junto com a linguagem, mas também o humor, a ironia, a mentira e algumas outras virtudes que adornam nossa conduta, consistem o núcleo básico do acervo humano, é isso que nos diferencia de outras espécies” (Pozo, 2007, p.24).

Visto que “os processos da aprendizagem humana não são apenas produto da evolução da espécie, mas também da cultura” (Pozo, 2007, p.46), passaremos de seguida a deter-nos em aspetos relacionados com as teorias da aprendizagem, para que possamos compreender como aprendemos. As teorias da aprendizagem investigam a aprendizagem, ou seja, averiguam como aprendemos.

As diferentes teorias da aprendizagem analisam as aprendizagens a partir de perspetivas diferentes. Deste modo, Pozo (2007) sugere uma classificação em que as aprendizagens se fundamentam em quatro resultados da aprendizagem: comportamentais, sociais, verbais e procedimentais. Esses resultados da aprendizagem, por sua vez, subdividem-se em três distintas categorias, totalizando doze resultados diferentes para a aprendizagem humana. Segundo o autor, essas categorias podem estar “tenazmente difusas em muitos contextos reais” (Pozo, 2007, p.71).

Segundo Pozo (2007), toda a aprendizagem provoca mudança, “aprender implica mudar os conhecimentos e os comportamentos anteriores” (p.60). Por isso existem dois tipos de mudança, uma delas por associação e a outra por construção. A aprendizagem associativa, consiste na substituição de um comportamento por outro e tem características mais momentâneas e pontuais. Possui um caráter reversível e é mais restrita, já a aprendizagem construtivista, consiste em integrar um novo

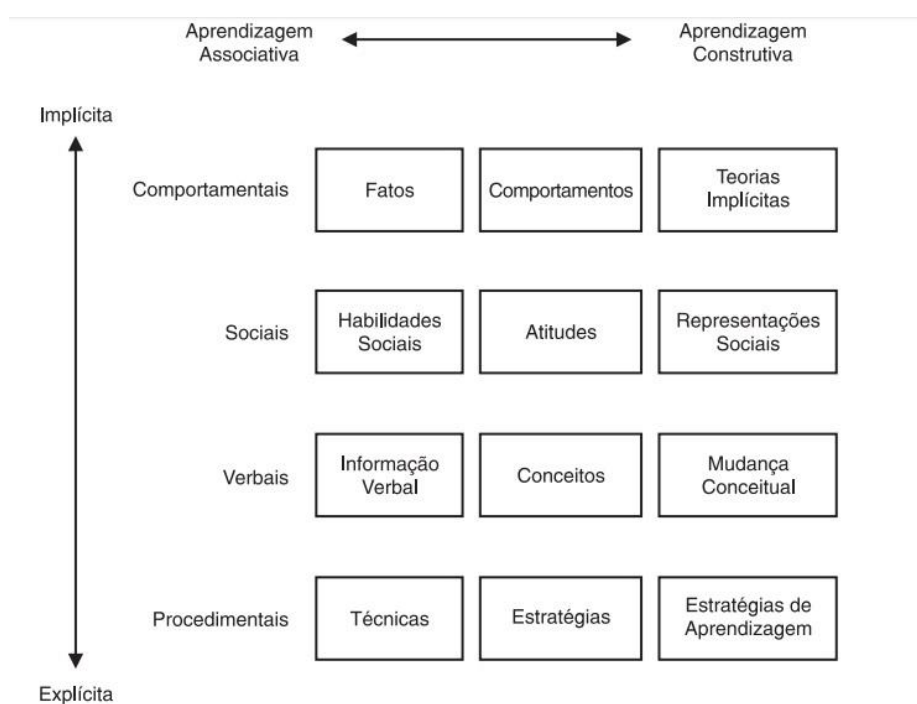
comportamento numa nova estrutura de conhecimento e produz mudanças de natureza irreversível, mais profundas, mais permanentes e que acarretam mudanças mais gerais que locais.

As práticas em que se desenvolvem as aprendizagens também influenciam os seus resultados. Práticas repetitivas produzem aprendizagens mais exíguas e limitadas que práticas provenientes da reflexão, em que as aprendizagens produzidas são mais prudentes e ponderadas.

De acordo com Pozo (2007), podemos ainda levar em consideração que uma aprendizagem pode ser implícita quando “não requer um propósito deliberado de aprender nem uma consciência do que se está aprendendo” (p.56). Pode ser explícita quando a aprendizagem é “produto de uma atividade deliberada e consciente, que costuma se originar em atividades socialmente organizadas, que de modo genérico podemos denominar ensino” (Pozo, 2007, p.57).

Uma outra característica pertinente para este estudo, é que toda a aprendizagem “é sempre produto da prática. Nisso se diferencia de outros tipos de mudança do conhecimento humano que têm sua origem mais em processos maturativos ou de desenvolvimento, em que a prática ou a experiência desempenham um papel secundário” (Pozo, 2007, p.65). Dessa forma, assume-se que a aprendizagem é “produto da experiência, na natureza humana” (Ibidem, p.48). Portanto, o quadro teórico apresentado, sobre a aprendizagem humana, mostrou-se suficiente para que pudéssemos compreender como as aprendizagens se constroem entre o trabalho prescrito e o trabalho real em ambiente laboral.

Figura 2: Todos os conteúdos da aprendizagem



Fonte: Pozo (2007)

O quadro acima, é um diagrama das relações entre os resultados da aprendizagem. Neste esquema podemos verificar que se encontram os doze resultados da aprendizagem humana. Da esquerda para a direita estão as quatro categorias principais da aprendizagem num processo de complexidade crescente, ou seja, de aprendizagens por associação, mais simples, até às aprendizagens por construção, à direita do quadro, que requerem formas mais complexas de “reestruturação das aprendizagens anteriores” (Pozo, 2007, p.80). Na posição vertical, temos as aprendizagens implícitas, em que aprendemos sem termos a consciência de que estamos aprendendo e a aprendizagem explícita, decorrente de uma atividade socialmente organizada, o ensino.

## **2.2 Aprendizagem informal**

De acordo com Eraut (2004), o termo aprendizagem informal, “sugere uma grande flexibilidade ou liberdade para os aprendizes” (p.247). Ou seja, as aprendizagens decorrentes da educação informal, ocorrem por meio de espaços e tempos mais flexíveis, em ambientes mais diversificados, como em associações, nos meios sociais, como o ambiente familiar, com amigos, no ambiente de trabalho. Já a aprendizagem formal, é aquela realizada em ambientes mais formais como nas escolas, através de um currículo mais rígido em tempos e espaços e geralmente com certificação.

Desse modo, para se compreender os fenômenos da aquisição de conhecimento proporcionado por aprendizagens informais em sua globalidade, devemos ter em conta, que se realiza através de processos complexos, que “envolvem simultaneamente o uso de diferentes tipos de conhecimentos e competências, que devem ser aprendidos mais holisticamente” (Eraut, 2004, p.248).

Sendo assim, a distinção proposta por Eraut (2004), para as aprendizagens informais divide-se em três níveis de cognição, que são: aprendizagem implícita, aprendizagem reativa e aprendizagem deliberativa. A aprendizagem implícita refere-se à “aquisição do conhecimento independentemente de tentativas conscientes de aprender e na ausência do conhecimento explícito sobre o que foi aprendido” (Reber apud Eraut, 2004, p.250).

Relativamente a aprendizagem reativa, Eraut (2004), postula que, “apesar de ser intencional, ocorre no meio da ação, quando se há um pequeno tempo para pensar” (p.250). E por fim temos a aprendizagem informal deliberativa “onde são definidos objetivos de aprendizagem, um tempo reservado para a aquisição de novos conhecimentos, e o engajamento em atividades deliberativas como o planeamento e a resolução de problemas” (Eraut, 2004, p.250). A aprendizagem deliberativa na tipologia apresentada por Eraut (2004) sobre esse “tempo para pensar”, envolve a reflexão na ação.

As aprendizagens informais, segundo Eraut (2004), podem ocorrer também no ambiente de trabalho envolvendo uma combinação de aprendizagens vindas de outras pessoas e aprendizagens vindas da experiência pessoal, frequentemente ocorrendo concomitantemente. Desse modo, Canário (2006), associa processos educativos informais e as aprendizagens experienciais que dele decorrem, a duas ideias. A primeira remete para o facto de que as pessoas “aprendem com e através da experiência; e a segunda é a de que não é sensato pretender ensinar às pessoas aquilo que elas já sabem” (p.161).

Portanto, as aprendizagens experienciais decorrentes da modalidade educativa informal são permanentes e fazem parte da trajetória e da educação dos adultos ao longo da vida, desde sua formação inicial as mais variadas situações de aprendizagem, decorrentes do contato com ambiente em que vive.

Diversos autores, Cavaco (2002), Canário (2006), Eraut (2004), entendem que através da modalidade educativa informal, mais flexível e diversificada, as aprendizagens decorrentes da experiência são construídas. Essas aprendizagens experienciais, adquiridas em contextos sociais diversos, acumuladas ao longo da vida, são vistas a partir de uma perspectiva heurística, que compreende os “domínios psicomotor, cognitivo, afetivo e social” (Cavaco, 2001, p130-131) e foram adquiridas “ao longo do seu percurso de vida, através de processos formativos formais, não formais e informais” (Canário, 2006, p.194).

O conceito de experiência é amplo e complexo e sua aquisição se dá por meio da vivência em contextos de aprendizagem em que a ação educativa ocorre implicitamente ou explicitamente, ou seja, sem um propósito deliberado de aprender ou quando a aprendizagem é produto de atividade deliberada e consciente. Deste modo, segundo Jobert (1991) apud Cavaco (2002), a experiência é:

o que é constituído, ao longo do tempo, individual e coletivamente, na intimidade das pessoas, no seu corpo, na sua inteligência, no seu imaginário, na sua sensibilidade, na sua confrontação quotidiana com a realidade e com a necessidade de resolver problemas de toda a natureza (p.31).

### **2.3 Aprendizagem experiencial**

Na teoria da aprendizagem experiencial, de David Kolb (1984), a experiência é usada como um recurso de aprendizagem e desenvolvimento. Esta teoria inspirou-se no trabalho desenvolvido anteriormente no campo da aprendizagem experiencial por autores do campo da pedagogia.

Sendo assim, Kolb (1984) baseou o seu trabalho no de Jean Piaget, sobre cognição e desenvolvimento, no de John Dewey, nos estudos sobre a aprendizagem experiencial na educação superior e no de Kurt Lewin, que realizou estudos sobre a aprendizagem experiencial para a formação e o desenvolvimento profissional. Kolb (1984), focou-se também nos princípios e teorias da aprendizagem de L.S. Vygotsky, que defendeu que é “através da experiência que ocorre o processo do desenvolvimento humano” (Kolb, 1984, p.xi).

Para Kolb (1984) a aprendizagem dos seres humanos faz parte do processo adaptativo no ambiente em que estamos e a “nossa sobrevivência depende de nossa capacidade de se adaptar, não apenas no sentido reativo de se encaixar nos mundos físico e social, mas no sentido proativo de criar e moldar esses mundos” (p.1).

Kolb (1984), desenvolveu a sua teoria de aprendizagem experiencial para identificar as características de como os indivíduos aprendem, e assim otimizar os processos de aprendizagem, seja no âmbito educacional ou profissional. Ou seja, para que professores ou formadores, pudessem criar estratégias que proporcionassem processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional mais eficazes.

A definição de Kolb (1984), para a aprendizagem experiencial, traduz-se no “processo pelo qual o conhecimento é criado através da transformação da experiência. O conhecimento resulta da combinação da aquisição e da transformação dessa experiência” (p.41). Para poder identificar como as pessoas aprendem, Kolb (1984) elaborou o Inventário de Estilos de Aprendizagem, que consistia num teste cuja finalidade era identificar as características e as orientações de aprendizagem dos indivíduos.

O Inventário de Estilos de Aprendizagem de Kolb (1984) foi criado com base em quatro princípios. O primeiro, é que o “teste deve ser construído de maneira a que as pessoas respondam a ele da mesma forma que em uma situação de aprendizagem” (p.67). O segundo princípio é que o teste foi criado num formato de auto-descrição, como forma de garantir que as possibilidades de resposta às perguntas dependessem “fortemente de escolhas e decisões conscientes” (p.67). O terceiro é que o inventário pudesse ter validade para provar a teoria de Kolb (1984), ou seja, as evidências sobre os estilos de aprendizagem pudessem prever o “comportamento de maneira consistente com a teoria da aprendizagem experiencial” (p.67). E, por fim, que o teste pudesse ser claro e objetivo, de maneira que pudesse ser usado “como um meio de discutir o processo de aprendizado com os testados, fornecendo-lhes *feedback* sobre seus próprios estilos de aprendizagem” (p.67).

Kolb (1984) sugeriu que a teoria da aprendizagem experiencial fosse baseada numa perspetiva “holística integrativa do aprendiz, que combina experiência, percepção, cognição e comportamento” (p.21). As características da aprendizagem experiencial desenvolvida por Kolb (1984) assentam em seis proposições (Kolb & Kolb, 2011).

- 1- A aprendizagem é concebida como um processo e não em termos de resultados.
- 2- Toda a aprendizagem é uma reaprendizagem.
- 3- A aprendizagem requer a resolução de conflitos entre modos de adaptação dialeticamente opostos ao mundo.
- 4- Aprendizagem é um processo holístico de adaptação.
- 5- A aprendizagem resulta de transações sinérgicas entre a pessoa e o meio ambiente.
- 6- Aprendizagem é o processo de criação de conhecimento.

Para demonstrar a sua teoria, Kolb (1984) desenvolveu o ciclo de aprendizagem experiencial. Neste ciclo, os processos de aprendizagem passam por quatro fases: Experiência Concreta (EC), Conceitualização Abstrata (CA), Observação Reflexiva (OR) e Experimentação Ativa (EA). Cada fase da aprendizagem experiencial apresenta características que serão descritas no próximo tópico.

Desse modo, para Kolb (1984), existem dois modos distintos de aprender: através da apreensão e através da compreensão. A forma de conhecimento chamada de apreensão refere-se à realidade e ao ambiente que nos circunda, como os sons, as texturas, as sensações, as cores, ou seja, são as coisas que conhecemos “instantaneamente, sem a necessidade de investigação racional ou confirmação analítica” (p.43). O modo de conhecimento compreensão, traz-nos a capacidade de comunicar, prever e controlar o que, segundo Kolb (1984), introduz “ordem no que de outra forma seria um fluxo imprevisível e contínuo de sensações apreendidas” (p.43).

Para Kolb (1984), os processos de apreensão e compreensão, assim como os de intensão e extensão, estão dialeticamente relacionados entre si e interagem para produzir os níveis mais altos de aprendizagem. Desse modo “o processo de aprendiz em um dado momento pode ser governado por um ou todos esses processos interagindo simultaneamente” (p.61).

Kolb (1984), sugere que o processo de aprendiz não é idêntico para todos os indivíduos e sim o contrário. Desta forma as “estruturas fisiológicas que governam a aprendizagem permitem o surgimento de processos adaptativos individuais únicos” (p.62).

## 2.4 Os modos da aprendizagem experiencial

As quatro fases da aprendizagem experiencial, de acordo com Kolb (1984), são:

Experiência Concreta (EC): O indivíduo aprende através da experiência, em situações práticas, em que enfatiza o sentimento em oposição ao pensamento, aprende através do relacionamento com outras pessoas. É um indivíduo que toma decisões baseadas na intuição ao invés de sistematizar e problematizar cientificamente uma possível solução. Trata-se de um indivíduo que “valoriza o relacionamento com as pessoas e está envolvido em situações reais” (p.68).

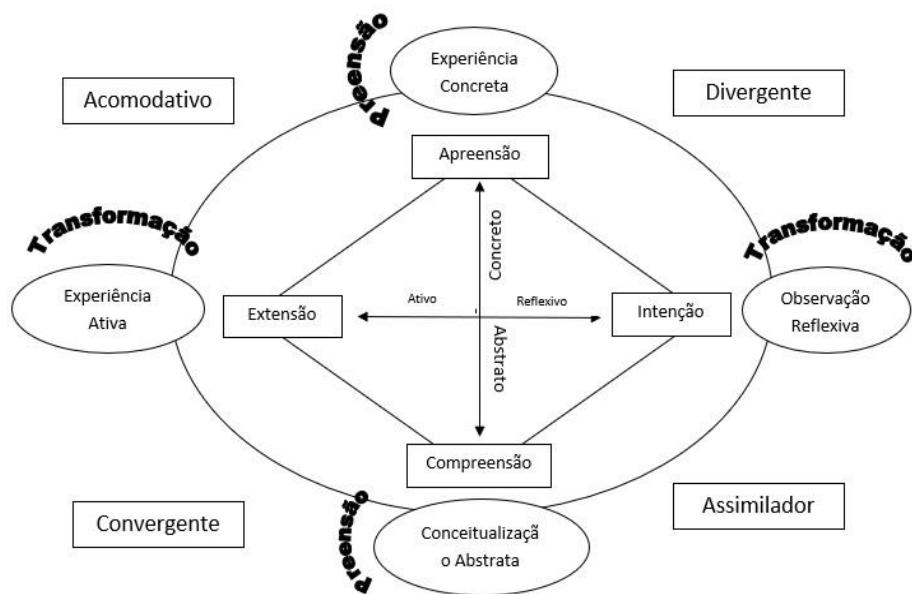
Observação Reflexiva (OB): Para Kolb (1984), um indivíduo cuja orientação de aprendizagem é para a observação reflexiva, “enfoca a compreensão do significado de ideias e situações, observando-as cuidadosamente” (p.68). É um indivíduo que aprende através da compreensão e não tanto pela prática: confia nos seus sentimentos e pensamentos para formar as suas opiniões: é uma pessoa que aprende através da reflexão em contraposição a prática.

Conceitualização Abstrata (CA): É um indivíduo cuja forma de aprender é oposta aos que têm a orientação para a experiência concreta. Sendo assim, é um indivíduo que valoriza o uso da lógica das ideias e dos conceitos, dá relevância ao pensamento e não ao sentimento. As pessoas com essa orientação de aprendizagem têm a tendência para a generalização e não tanto para a compreensão através de áreas mais específicas. É um sujeito que desenvolve “planejamento sistemático, na manipulação de símbolos abstratos e na análise quantitativa” (Kolb, 1984, p.69).

Experimentação Ativa (EA): A experimentação ativa acontece com um indivíduo que apresenta características de aprendizagem baseadas na prática, em oposição ao entendimento embasado pela reflexão. É um sujeito que, segundo Kolb (1984), possui uma posição pragmática ao invés de acreditar que existe uma verdade absoluta. Está disposto a correr riscos para atingir os seus objetivos e também “valoriza a influência que exerce no ambiente ao seu redor e gosta de ver os resultados dessa influência” (p.69).

O ciclo de aprendizagem do indivíduo pode iniciar-se em qualquer das quatro fases de aprendizagem e o melhor aproveitamento é quando o indivíduo passa pelas quatro fases. Para Kolb (1984), “a combinação de todos os quatro estágios de aprendizagem produz o mais alto nível de aprendizagem, enfatizando e desenvolvendo todos as quatro fases do processo de aprendizagem” (p.66).

Figura 3: O ciclo da aprendizagem experiencial



Fonte: Adaptado. Kolb (1984)

Conforme demonstrado na figura acima e de acordo com as experiências que já foram vividas e as experiências atuais, a base estrutural da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), revela-se através de transações que ocorrem entre os quatro modos de aprendizagem e na forma como se processa a dialética entre as oposições desses modos de aprendizagem.

A cada dois modos ocorre uma dimensão de aprendizagem: a primeira, a aquisição da experiência que ocorre entre as fases experiência concreta/conceitualização abstrata: e a segunda, o manejo da experiência que acontece, entre as fases experimentação ativa/observação reflexiva.

A primeira dialética, relativa aos modos de aprendizagem da experiência concreta/conceitualização abstrata: revela-se através da dimensão, chamada por Kolb (1984), de apreensão. A dialética contida neste processo de apreensão evidencia-se por meio de duas formas opostas e distintas de apreender ou adquirir experiência, o concreto e o abstrato.

As formas opostas e distintas de aprendizagem, citadas acima, na dialética entre o concreto e o abstrato, manifestam-se através de dois modos, a apreensão, que se refere a “confiança nas qualidades tangíveis e sentidas da experiência imediata” (p.41), ou no modo compreensão, que segundo o autor, manifesta-se na “interpretação conceitual e na representação simbólica” (p.41).

A segunda dialética, relativa aos modos de aprendizagem da experiência ativa/observação reflexiva, ocorre na dimensão da aprendizagem transformação. Nesta dialética encontram-se duas



outras formas, também opostas entre si, de transformar a experiência em aprendizagem. De um lado, está o modo intenção que, de acordo com Kolb (1984), se dá pela reflexão interna, e do outro lado está o modo extensão, que consiste na “manipulação externa ativa” (p.41).

Desse modo “cada um de nós, de uma maneira única, desenvolve um estilo de aprendizado que apresenta pontos fortes e fracos” (Kolb, 1984, p.77). Logo, desenvolvemos os estilos de aprendizagem através dos processos e das estruturas fisiológicas que comandam a aprendizagem e através de experiências de socialização em família, na escola e no trabalho, em que as experiências são transformadas em aprendizagem.

## **2.5 Estilos de aprendizagem**

Na teoria da aprendizagem experiencial, cada indivíduo apresenta orientação e características de aprendizagem, que se traduzem nos modos de aprendizagem. Os modos de aprendizagem estão dispostos num ciclo, de experiência, reflexão, pensamento e atividade (Kolb, 1984). O indivíduo pode iniciar a sua aprendizagem em qualquer uma destas fases, a partir da qual se sentir mais confortável, sendo que, para que ocorra um melhor aproveitamento da aprendizagem, o indivíduo irá passar pelas quatro fases.

Desse modo, cada indivíduo demonstrará também, de acordo com as situações e a orientação de aprendizagem, que possui uma combinação de modos para realizar seu aprendizado. Dessa forma, unindo os modos de aprendizagem, dois a dois, Kolb (1984), definiu quatro estilos de aprendizagem: Divergente (EC/OR), Assimilativo (CA/OR), Convergente (CA/EA) e Acomodativo (EC/EA).

A teoria de Kolb (1984) sugere também, que existem indivíduos que aprendem por meio de mais de um estilo de aprendizagem, sendo que o Inventário de Estilos de Aprendizagem irá identificar o estilo predominante para esse indivíduo. Assim, os sujeitos possuem um perfil de aprendizagem com características de mais de uma dimensão do ciclo de aprendizagem. Dessa forma, através da utilização do Inventário de Estilos de Aprendizagem, esse indivíduo terá uma aprendizagem mais eficaz e um melhor aproveitamento dos modos para realizar o seu aprendizado.

A definição de Kolb (1984), para os quatro estilos de aprendizagem experiencial apresentam as seguintes características:

Conhecimento divergente – a experiência é apreendida através da apreensão e transformada pela intenção. As pessoas que se enquadram neste estilo apresentam orientação de aprendizagem

oposta ao estilo convergente e enfatizam a experiência concreta e a observação reflexiva para aprender. São indivíduos que se interessam pelas pessoas, são imaginativos e são orientados pelo sentimento. De acordo com Kolb (1984), os indivíduos com a orientação da aprendizagem voltada para a divergência, possuem um “desempenho melhor em situações que exigem geração de ideias (...) tipo *brainstorming*” (p.78).

Conhecimento assimilativo – ocorre quando a experiência é apreendida pela compreensão e transformada pela intenção. As habilidades relevantes para o processo de aprendizagem são decorrentes da conceitualização abstrata e da observação reflexiva. Segundo Kolb (1984), os indivíduos com essa orientação de aprendizagem, são menos focados nas pessoas e apresentam uma preocupação maior com os conceitos abstratos. Neste estilo de aprendizagem, o mais importante é que a teoria seja lógica e precisa, sendo que a “maior força dessa orientação reside no raciocínio indutivo e na capacidade de criar modelos teóricos ao assimilar observações” (p.78).

Conhecimento convergente – a experiência é apreendida pela compreensão e transformada pela extensão. O estilo de aprendizagem convergente baseia-se em habilidades decorrentes de características de aprendizagem dos modos conceitualização abstrata e experiência ativa. São indivíduos que possuem características de maior controle emocional e cuja abordagem na resolução de problemas manifesta-se pela aplicação prática de ideias e pela tomada de decisão. O conhecimento é organizado através de um raciocínio hipotético dedutivo e são pessoas que “preferem lidar com tarefas e problemas técnicos, em vez de questões sociais e interpessoais” (Kolb, 1984, p.77).

Conhecimento acomodativo – revela-se quando a experiência é apreendida pela apreensão e transformada pela extensão. São indivíduos que têm os pontos fortes de aprendizado opostos ao estilo assimilativo. As suas características de aprendizagem mais relevantes são decorrentes da experiência concreta e da experimentação ativa. Sendo assim, são indivíduos que se envolvem em novas experiências, realizam planos, buscam novas oportunidades, assumem riscos na tomada de decisão e têm características orientadas para a ação. De acordo com Kolb (1984), as “pessoas com orientação acomodativa tendem a resolver os problemas intuitivamente por tentativa e erro (Grochow 1973), confiando fortemente noutras pessoas para obter informações e não por sua própria capacidade analítica (Stabel 1973)” (p.78). Portanto, são indivíduos que geralmente são apelidados de impacientes e quando estão em situações em que a teoria não se encaixa nos fatos, logo a descartam ao invés de reexaminar os fatos para adequá-los à teoria.

A ideia central da aprendizagem experiencial e dos quatro estilos de aprendizagem de Kolb (1984) traduz-se no conceito de que o “aprendizado e o conhecimento, requerem a compreensão da

experiência e também, a transformação dessa compreensão” (p.42). A simples percepção da experiência não é o bastante para que ocorra a aprendizagem. É necessário que outro processo aconteça, a compreensão, para que essa experiência seja transformada em aprendizado.

### **3. Trabalho**

Neste capítulo apresentaremos uma reflexão sobre o trabalho e também sobre a organização e a autonomia no trabalho. Segundo Karl Marx, o trabalho é a característica fundamental do homem e também é a base da sociedade, sendo que “é do e pelo trabalho que o homem se faz homem, constrói a sociedade, é pelo trabalho que o homem transforma a sociedade e faz a história” (Andery, 1996, p.401). Desse modo, segundo Marx, o trabalho é,

antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 2013, p.216).

A partir da conceitualização de Marx para o trabalho podemos concluir que, o trabalho é uma atividade humana e através dele o homem se diferencia dos animais; assim, “pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem” (Marx, 2013, p.216).

Contudo, o trabalho e as relações laborais modificaram-se de acordo com a evolução dos sistemas produtivos; segundo Kovács (2006), “estamos numa nova era caracterizada pela passagem da produção em massa de produtos e serviços estandarizados em quadros organizacionais rígidos para um novo sistema produtivo caracterizado pela diversidade, flexibilidade, inovação e cooperação” (p.42), ou seja, a passagem para uma nova era pós Taylorista/fordista, marcada pela fragmentação do trabalho e pela rigidez das relações de produção.

Esta mudança de paradigma ocorreu num contexto em que as empresas renovaram o modelo de produção, devido à forte competição nos mercados globais; por isso, “as empresas têm de melhorar simultaneamente a produtividade e a qualidade dos seus produtos, reduzir os custos e, ao mesmo tempo, adaptar-se rapidamente ao mercado incerto e variado” (Kovács, 2006, p.42).

Para Kovács (2006), este novo modelo, centrado na produção de bens e serviços baseados em novas tecnologias que exigem conhecimentos mais amplos e complexos, implica em uma “valorização dos recursos humanos, nomeadamente o aumento do nível de qualificações, novas competências, responsabilidade e iniciativa, trabalho em equipa, bem como o abandono do clima de confronto a favor do diálogo e do envolvimento dos trabalhadores” (p.42).

Desse modo, Kovács (2006) entende que surgem novos princípios de organização do trabalho, baseados num “sistema produtivo descentralizado e organizado em redes” (p.48), ao qual “utilizam-se formas de organização do trabalho que exigem polivalência e implicam autonomia no trabalho” (p.49). Esta autonomia dos trabalhadores implica procedimentos que exigem a qualificação tácita e o saber-fazer proveniente da experiência.

Portanto, a autonomia dos trabalhadores, tão necessária para a nova organização laboral e as situações reais de trabalho, remete para a valorização do saber-fazer dentro do inesperado, ao invés da excessividade de normas e prescrições, tornando então o saber-fazer tácito e a autonomia “em sistemas produtivos complexos em que não é possível a previsão exacta dos processos e a prescrição total das tarefas” (Kovács , 2006, p.59).

No ensino, o professor é colocado no centro da atividade como o sujeito que realiza, mas que necessita do outro para construir o seu trabalho. Assim, o ensino presume uma atividade que é atravessada por um conjunto de ações no universo da educação, que incluem “os alunos, e os seus responsáveis, o coletivo de trabalho, as instituições nos mais diversos níveis hierárquicos e os documentos prescritivos” (Souza, Leitão, Costa & Ferraz, 2015, p.585).

Sendo assim, a complexidade do trabalho do professor depende não só da colaboração dos alunos em querer aprender, mas também dos pais, da comunidade e dos demais sujeitos que fazem parte do ambiente laboral. Desse modo, o trabalho do professor “se constitui como uma atividade interacional, interpessoal, situada, traspassada por regras do ofício, marcada por prefigurações e conflitos” (Pereira, 2011, apud Souza, Leitão, Costa & Ferraz, 2015, p.585).

Segundo Nóvoa (2002), o trabalho educacional, passa por um conjunto de saberes, competências e atitudes, pois, para além da dimensão prática, há a dimensão experiencial que passa também pela dimensão teórica, relativa à formação. Segundo o autor, o conhecimento profissional do professor tem “uma dimensão teórica, mas não é só teórico; tem uma dimensão prática, mas não é apenas prático; tem uma dimensão experiencial, mas não é unicamente produto da experiência” (p.27).

Sendo assim, no trabalho educacional, para além da ação pedagógica, da formação e da relação social, também estão presentes os documentos prescritivos, que têm características que prescrevem e orientam o trabalho dos professores e que “podem incidir sobre toda a organização da escola, como a distribuição das classes, a organização do espaço tempo, os objetivos e práticas de ensino” (Souza, Leitão, Costa & Ferraz, 2015, p.587); ou seja, é também através das prescrições que as instituições constroem o trabalho docente.

Deste modo, para se compreender o trabalho educacional do professor em situações reais de trabalho, temos que compreender as relações pedagógicas de ensino aprendizagem, as relações sociais com o coletivo que o circunda, a sua formação e as normas que prescrevem esse trabalho. Entretanto, o professor pode recorrer à autonomia e ao “conhecimento sobre/das suas tarefas, da sua atividade docente, dos seus alunos, da instituição onde trabalha, da sua realidade em sala de aula, passa a planejar, com certa liberdade e flexibilidade, as suas ações” (Souza, Leitão, Costa & Ferraz, 2015, p.594)

Antes de dar prosseguimento ao desenho metodológico dessa pesquisa, é necessário entender o sentido do termo “trabalho prescrito” que exploramos nesta investigação. O trabalho prescrito, aqui analisado, refere-se a “textos que prescrevem o trabalho educacional” (Lousada & Barricelli, 2011, p.227). Sendo assim, compreendemos que estudar a prescrição do trabalho docente é importante porque os “textos de prescrição contribuem para se conhecer melhor o trabalho docente, além de se compreender melhor a própria prescrição, como subsídio para a realização do trabalho docente” (Lousada & Barricelli, 2011, p.230).

Segundo Lousada & Barricelli (2011), existem “três níveis de textos que prescrevem o trabalho do professor: prescrição oficial, a prescrição de uma instituição de ensino e a auto-prefiguração dos professores” (p.226). O primeiro nível refere-se aos textos oficiais, oriundos de órgãos governamentais, que oferecem diretrizes educacionais a uma nação, como o Ministério da Educação, por exemplo. O segundo nível, a prescrição de uma instituição de ensino, relaciona-se com as prescrições que orientam a prática pedagógica dos professores de uma determinada instituição. O terceiro nível, refere-se às prescrições elaboradas pelos professores ou às auto-prescrições, que, como as prescrições contidas nos outros níveis, também orientam o trabalho docente.

Portanto, os documentos analisados com prescrições pertencentes ao *corpus* desta investigação foram os do segundo nível, que são as prescrições da instituição em que os professores inquiridos trabalham. A análise dos documentos foi realizada por meio da análise do conteúdo e também da análise proveniente do Interacionismo Sociodiscursivo, Lousada & Barricelli, (2011). Desse

modo, a análise realizada aos textos relativos às prescrições do trabalho seguiram às orientações seguintes:

1) O contexto de produção refere-se a quem produziu os documentos e a quem os documentos se destinam;

2) O gênero do documento refere-se às seguintes perguntas que direcionam a análise: os documentos dizem ao professor o que ele deve fazer? De que forma o texto veicula prescrições - de forma mais ou menos impositiva, de forma mais ou menos prescritiva;

3) A análise do nível enunciativo procura “identificar modalizadores, pertencentes às categorias propostas por Bronckart (1997)” (p.235) que podem ser:

- a) Lógicas: apresentam os fatos do ponto de vista das condições de verdade.
- b) Deônticas: apresentam os fatos como sendo do domínio do direito, da obrigação.
- c) Pragmáticas: atribuem ao agente intenções, razões ou capacidades de ação.
- d) Apreciativas: apresentam os fatos como benéficos, felizes, infelizes, entre outros.

Assim sendo, o suporte teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), mostrou-se pertinente por identificar o agir do professor, na dimensão do trabalho prescrito, investigando o trabalho educacional que está representado nos textos que o reconfiguram. Desta forma, é possível perceber o que é esperado do professor, através de uma análise linguístico-discursiva nos documentos prescritores, compreendendo o trabalho docente. Neste sentido afirmamos, que “as discussões acerca dos textos de prescrição contribuem para se conhecer melhor o trabalho docente, além de se compreender melhor a própria prescrição, como subsídio para a realização do trabalho docente” (Lousada & Barricelli, 2011, p.230).

#### **4. Desenho metodológico da investigação**

Na tentativa de compreender, as aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real, no trabalho educacional das aulas de música, entrevistámos professores “numa tentativa de entender o significado que eles dão às suas próprias ações” (Amado, 2014, p.12). Ou seja, procurámos averiguar entre o trabalho prescrito e o trabalho real, como as aprendizagens foram construídas no trabalho do professor de música.

Desse modo, elaborámos um “processo investigativo de natureza qualitativa” (Amado, 2014, p.12). Esse processo teve a sua fundamentação teórica no paradigma fenomenológico interpretativo, que buscou “o que, na realidade, faz sentido e como faz sentido para os sujeitos investigados” (Amado, 2014, p. 41). A entrevista semidiretiva e a análise documental foram os instrumentos de recolha de dados, sendo analisados mediante a técnica de análise de conteúdo.

Esta investigação distanciou-se do paradigma hipotético dedutivo, pois não procuramos evidências empíricas para comprovar a formulação de hipóteses prévias. Buscámos atingir a compreensão do fenómeno, aqui estudado, “através de processos inferenciais e indutivos” (Amado, 2014, p.41).

Por isso, investigámos as aprendizagens que decorreram do desempenho laboral dos professores de música. De um lado, consideramos as orientações pedagógicas e o trabalho prescrito, e, do outro, o trabalho real e as aprendizagens adquiridas ao longo da vida, do trabalho realizado no dia-a-dia. Esta investigação foi conduzida para que pudéssemos compreender o agir do professor na atividade educacional.

#### **4.1 Questões de investigação**

Segundo Amado (2014), a definição de um problema envolve “explicitar o que se pretende aprender ou entender” (p.119). Sendo assim, a problemática desse estudo buscou compreender como se desenvolveram as aprendizagens entre o trabalho prescrito e o trabalho real em ambiente laboral, de professores de um conservatório de música em Portugal. Para uma maior compreensão e clareza sobre a problemática que moveu esta investigação, foram construídas três questões mais específicas, listadas a seguir:

- 1- Que aprendizagens decorreram do trabalho prescrito desses professores? Como é que essas aprendizagens influenciaram a prática profissional destes docentes?
- 2- Que aprendizagens decorreram do trabalho real? Como é que essas aprendizagens influenciaram a prática profissional destes docentes?
- 3- Que relação se estabelece entre o trabalho prescrito e o trabalho real no caso dos professores de música de um conservatório em Portugal?

## 4.2 Eixos de Análise

Para alcançar os objetivos propostos para essa investigação, foram criados dois eixos de análise. Cada eixo de análise operacionalizou questões referentes ao trabalho prescrito e questões referentes ao trabalho real.

O primeiro eixo de análise versou sobre o trabalho prescrito e as orientações pedagógicas da instituição na qual os professores inquiridos trabalham. A prescrição e as orientações pedagógicas utilizadas pelos professores na sua prática diária são aquelas contidas no regulamento interno da instituição, nas matrizes de avaliação da prova final e no programa de ensino de disciplina. Este eixo tem as seguintes questões:

1. Qual é a importância das orientações prescritas, contidas no *corpus* documental desta investigação, para o desempenho profissional do docente em música?
2. De que maneira, as aprendizagens decorrentes das prescrições, são utilizadas na prática pedagógica dos professores de música inquiridos?

O segundo eixo de análise refere-se às aprendizagens que decorrem do trabalho real. A aprendizagem construída no trabalho cotidiano de um professor de música pode acontecer de diversas formas. Esta investigação procurou compreender como essas aprendizagens foram adquiridas e como são utilizadas pelos professores em seu trabalho educacional. Para isso elaboramos as questões a seguir:

1. Como se caracterizam as aprendizagens construídas no dia-a-dia de trabalho?
2. Como os professores recorrem às aprendizagens experienciais, no seu trabalho cotidiano?

Desse modo, através da questão orientadora e das demais questões aqui elaboradas, procuramos compreender a relação entre o trabalho prescrito e o trabalho real, no desenvolvimento de aprendizagens pelos professores no ambiente de trabalho.

## 4.3 Recolha de dados empíricos

As principais técnicas de recolha de dados empíricos, escolhidas para esta investigação, foram a entrevista semidiretiva e a análise documental. Segundo Amado (2014), a entrevista é “um dos mais poderosos meios para se chegar ao entendimento dos seres humanos e para a obtenção de



informações nos mais diversos campos” (p.207). Logo, esta técnica mostrou-se adequada para obtermos respostas para as linhas orientadoras e os objetivos da presente investigação, sendo também a mais apropriada para podermos analisar o trabalho educacional dos professores nas aulas de música.

As entrevistas foram realizadas pessoalmente e tiveram durações variadas. As gravações apresentaram uma duração média de quarenta e sete minutos por entrevista. Quanto ao tipo de estrutura, escolhemos a entrevista semidiretiva pelas suas características, que se mostraram adequadas aos objetivos e ao desenho metodológico desse estudo. A entrevista semidiretiva foi escolhida para esta investigação por ser “uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos, tal como estes se expressam” (Amado, 2014, p.211).

De acordo com João Amado (2014), as entrevistas semidiretivas possuem questões que “derivam de um plano prévio, um guião onde se define e regista, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial do que se pretende obter” (p.208), porém com uma “grande liberdade de resposta ao entrevistado” (p.208). Os dados obtidos na entrevista foram audiogravados e posteriormente transcritos.

Desse modo, para perceber como as aprendizagens foram construídas no ambiente laboral, estabelecemos nas entrevistas uma relação de escuta ativa, que ofereceu a possibilidade de estar disponível ao entrevistado e também a possibilidade de “entrar nos seus modos de ver, nos seus sentimentos, nos seus pensamentos” (Bourdieu 1993 apud Amado, 2014, p.213).

Com a finalidade de garantir que esta investigação tivesse validade, preparámos as entrevistas, de modo a não haver imprevisto no momento de sua realização. Elaborámos previamente um guião de entrevista, que serviu como um referencial que, segundo Amado (2014), deve conter a “formulação do problema, os objetivos que se pretendem alcançar, as questões fundamentais (orientadoras) numa ordem lógica ou prática, e as perguntas de recurso a utilizar apenas quando o entrevistado não avançar no desenvolvimento do tema proposto” (p.214).

Elaborámos o guião de entrevista organizado por blocos. O inquérito foi conduzido de acordo com as temáticas construídas para este estudo. Esse procedimento teve como propósito garantir que iríamos encontrar as respostas para as questões e para os objetivos desta investigação.

Os blocos temáticos criados para o guião foram: Percurso formativo; Tarefas e atividades de trabalho; Aprendizagens desenvolvidas no trabalho e trabalho prescrito. As questões das entrevistas

foram elaboradas de acordo com os temas dos blocos e foram abertas, para possibilitar respostas nos próprios termos dos entrevistados.

Quanto ao tipo das perguntas, procurámos levantar questões “em função do tema que abordam” (Amado, 2014, p.217). Desse modo, elaborámos questões sobre o trabalho prescrito e o trabalho real, realizado no quotidiano, para compreendermos o trabalho educacional dos professores.

De entre os tipos de perguntas possíveis, elaborámos: Perguntas de opinião, para entender os processos cognitivos dos professores de música. Perguntas de conhecimento, que visaram a descoberta de informações factuais dos entrevistados. Perguntas sobre o ambiente, para identificarmos e caracterizarmos o contexto de trabalho dos professores inquiridos.

Relativamente à condução das entrevistas, adotámos uma postura neutra, na qual demonstrámos total interesse nas respostas, dando a palavra ao entrevistado sempre que possível, sem realizar cortes, nem interrupções nas suas respostas. Tomámos o cuidado, também, de não fazer perguntas influenciadoras, certificando-nos sempre que o entrevistado estava a entender o que lhe era perguntado.

Essa postura foi adotada a fim de obtermos informações relevantes para a investigação, para demonstrarmos respeito aos professores entrevistados e, sobretudo, com o intuito de garantir a validade científica desta pesquisa. Dentre os princípios adotados com esta finalidade, destacamos que consideramos os princípios éticos e as orientações éticas expressas na Carta Ética para Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

A transcrição das entrevistas foi realizada mediante várias escutas; foram por isso transcritas com minúcia e integridade. Utilizámos, para isso, pontos, vírgulas, exclamações, reticências e fomos absolutamente fiéis ao transcrever o que foi dito pelos professores. Esta fidelidade, teve como objetivo a posterior interpretação das informações recolhidas. Esse cuidado garantiu uma transcrição fidedigna, que possibilitou inferir o significado do discurso na fala dos professores inquiridos.

#### **4.4 Validação da Investigação Qualitativa**

A investigação, aqui apresentada, enquadrou-se no paradigma fenomenológico interpretativo. Segundo Vieira, (1995) citado por Amado (2014), não importa qual seja o paradigma de investigação empregado, “haverá sempre necessidade de demonstrar a credibilidade das conclusões a que se

chega, a adequabilidade das respostas dadas às questões de partida da investigação, e a legitimidade dos processos metodológicos utilizados para o fazer” (p.357).

Portanto, para garantir a validade desta pesquisa, além de preservar o anonimato dos entrevistados, bem como da instituição onde se realizou a recolha de dados, foi estritamente necessária a demonstração de respeito dos critérios de credibilidade do conhecimento científico. Sendo assim, o primeiro critério a ser demonstrado referiu-se ao valor da verdade. De acordo com João Amado (2014), “para que haja ‘credibilidade’ é necessário que todo o processo tenha-se desenrolado de forma ‘creível’, ‘documentada’ e ‘lógica’” (p.361).

As entrevistas foram registadas em suporte magnético, ou seja, foram gravadas, para que fossem absolutamente fiéis às informações dadas pelos professores inquiridos. Dessa forma, nas entrevistas transcritas, encontrámos exatamente o que foi dito pelos professores.

Quanto à credibilidade interpretativa da investigação aqui apresentada, procurámos captar “fielmente o ‘ponto de vista’ ou a ‘perspetiva’ dos atores – incluindo-se aqui, as suas intenções, crenças, afetos e avaliações” (Amado, 2014, p.362). Logo, elaborámos entrevistas com questões abertas e tomamos o cuidado de dar voz aos entrevistados, sem interrupções nas respostas dadas às perguntas no ato da entrevista e tomamos o cuidado de não manipular as respostas na interpretação e na teorização.

#### **4.5 Análise de Conteúdo: Sistematização dos dados empíricos**

A análise de dados realizada para essa investigação teve como objetivo responder à questão orientadora dessa pesquisa que é: “Aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real em contexto laboral”. O processo de análise, cujo propósito foi de clarificar e responder à questão orientadora, também apresentou respostas para os objetivos levantados indutivamente durante a realização dessa investigação.

De entre os diversos instrumentos e técnicas de análise que existem no âmbito da pesquisa académica, escolhemos a análise de conteúdo por consistir “numa técnica de pesquisa documental que procura ‘arrumar’ num conjunto de categorias de significação o ‘conteúdo manifesto’ dos mais diversos tipos de comunicações” (Amado, 2014, p.302).

Logo, a análise de conteúdo, por ser “um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado”

(Amado, 2014, p.303), se mostrou como a técnica mais confiável, rigorosa e apropriada para dar respostas para uma investigação de caráter qualitativo com as características da nossa investigação.

De acordo com Amado (2014), “o papel inferencial da análise de conteúdo avança algo mais, sobretudo relativamente às questões de validação” (p.303). Desse modo, a análise de conteúdo proporciona validade e replicabilidade para uma pesquisa científica. Nas palavras de Krippendorff, (1990) citado em Amado (2014) ela é uma “técnica de investigação que permite fazer inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (p.303).

Segundo Bardin (2011), a pré-análise é a fase inicial da técnica e corresponde a três etapas que foram: “a escolha de documentos a serem submetidos a análise (...) a formulação das hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final” (Bardin, 2011, p.125). Ainda segundo a autora, essas etapas não têm necessariamente uma ordem cronológica, porém estão ligadas uma a outra.

Partimos para a escolha dos documentos que foram analisados, cujo objetivo foi a constituição de um *corpus* documental. *Corpus* é o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos” (Bardin, 2011, p.126). No caso do desenho desta investigação e de acordo com os objetivos desse estudo, o *corpus* foi constituído por quatro entrevistas semidiretivas e por documentos com orientações pedagógicas prescritas.

A preparação do material para a análise de conteúdo ocorreu com a transcrição na íntegra da gravação das entrevistas. Tudo o que foi falado, tanto da parte dos professores entrevistados quanto da parte do pesquisador, foi transcrito. No passo seguinte, as entrevistas foram recortadas e colocadas “em unidades comparáveis de categorização para análise temática e de modalidade de codificação para o registro dos dados” (Bardin, 2011, p.130).

Partimos então para a segunda etapa da análise de conteúdo que é a exploração do material. Essa etapa, dá-se com a codificação das respostas das entrevistas em “unidades de sentido” (Amado, 2014), cujo objetivo foi colocar em relevo informações contidas nas entrevistas. Esta etapa, foi feita por meio de um “processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidades, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo” (Bardin, 2011, p.133).

De acordo com Amado (2014), as unidades de sentido são desmembradas em unidade de contexto, unidade de registo e unidade de contagem ou enumeração. Segundo o autor, a unidade de contexto refere-se a “extensão dos documentos dentro da qual se vai apreender o significado exato

da unidade de registo, sem que se deixem de revelar as opiniões, atitudes e preocupações dos seus autores” (p.314-315).

As unidades de registo, os fragmentos do texto, caracterizam-se pelo “segmento de conteúdo mínimo que é tomado em atenção pela análise” (Amado 2014, p.315). A organização das unidades de registo, foi feita baseada em seus temas, pois “teremos, assim, em torno do mesmo tema, referências a práticas, atitudes e valores, comportamentos, perspectivas, fatores ou causas, consequências, etc.” (Amado, 2014, p.317).

Realizados os procedimentos preliminares da categorização, ainda na etapa de exploração do material, demos início então ao processo de “administração das técnicas no corpus” (Bardin, 2011, p.132). Ou seja, para começarmos a explorar o conteúdo das entrevistas, realizamos os “procedimentos de recorte, codificação e reagrupamento” (Amado, 2014, p.318). Esses procedimentos, designados por Amado (2014) como “esquartejamento do texto”, foram feitos com o objetivo de analisarmos o conteúdo das entrevistas.

Nos procedimentos realizados nesta primeira fase, preliminar ao processo de categorização, “esquartejamos” os textos e colocamos uma palavra ou expressão que traduziu “o sentido geral de cada recorte” (Amado, 2014, p.320). Nesta fase, conseguimos começar a visualizar e a interpretar o sentido do conteúdo expresso nas repostas dos professores.

O reagrupamento, permitiu-nos “a ‘comparação constante’ das unidades de significação (palavra, proposição, tema ou incidente) com sentido igual ou próximo entre os diversos documentos” (Amado, 2014, p.323). logo após, passamos ao momento de hierarquizar os temas e “as possíveis categorias e as subcategorias ditadas pelos conteúdos” (Amado, 2014, p.326). Esse procedimento serviu para a construção de uma matriz, que possibilitou enfim a classificação e construção do sistema de categorias cuja finalidade foi a interpretação do sentido do texto.

Uma outra exigência que um processo de análise de conteúdo não pode prescindir é relativo à “necessidade de demonstrar a validade ou fidelidade da análise e das conclusões, e a fiabilidade do processo” (Amado, 2014, p.336). A demonstração da não ambiguidade é muito importante para que a análise seja válida, devendo para isso ser fiel aos conteúdos que foram analisados. Segundo Amado (2014), o cumprimento dessa exigência é para “se ficar com a certeza (e de a demonstrar) de que as categorias elaboradas pelo analista traduzem o verdadeiro sentido dos dados” (Amado, 2014, p.336).

A última etapa do processo, consistiu na inferência e na interpretação dos dados sistematizados e codificados. Portanto, só após o processo de organização das categorias e da

codificação das unidades de sentido é que passamos para um dos procedimentos mais importantes da análise de conteúdo que é “a de elaborar um texto que traduza os traços comuns e os traços diferentes das diversas mensagens analisadas e que, a partir daí, avance na interpretação e na eventual teorização” (Amado, 2014, p.313).

Portanto, o processo de análise de conteúdo, foi realizado por meio de um “movimento de vaivém, que se elevou do empírico para o teórico e vice-versa, caracterizando o verdadeiro movimento dialético na procura do significado e da especificidade dos dados” (Amado, 2014, p.344). Após o desenvolvimento desses procedimentos, pudemos então interpretar o *corpus* documental desta investigação, com a finalidade de dar resposta a problemática deste estudo.

## **5. Resultados, Análise e Discussão**

O presente capítulo tem como objetivos apresentar e interpretar as informações colhidas por meio das entrevistas e da análise documental. Apresentamos aqui uma breve caracterização dos professores inquiridos, para conhecermos o percurso formativo de cada um, o instrumento que tocam, a disciplina que lecionam, assim como as razões pelas quais decidiram ser professores.

Num segundo momento, analisamos as entrevistas dos quatro professores inquiridos com a finalidade de compreender a relação existente entre o trabalho prescrito e o trabalho real, nas atividades educacionais que realizam.

Para que pudéssemos compreender o trabalho educacional de um professor que leciona numa instituição de ensino formal, destacando em particular o trabalho prescrito e o trabalho real que levam a cabo, realizámos quatro entrevistas a professores com no mínimo dez anos de experiência laboral.

As perguntas, cuidadosamente elaboradas e endereçadas aos professores, buscaram a recolha de dados que permitissem a compreensão de como realizam o trabalho educacional no dia-a-dia e de como construíram as aprendizagens que utilizam para a realização do trabalho que executam.

A recolha de dados sobre o percurso formativo e sobre a prática laboral diária dos professores de música, permitiu que apresentemos de seguida a análise e a interpretação de informações sobre as aprendizagens desenvolvidas entre o trabalho prescrito e o trabalho real de um professor de música, que atua em um conservatório em Portugal.

### **Luana**

Luana nasceu na Rússia em 1963, durante o regime soviético. Iniciou a aprendizagem musical desde cedo, quando ainda estava no jardim-de-infância. Começou a estudar piano aos sete anos de idade. Foi escolhida para ter aulas de piano no conservatório quando uns professores foram visitar a sua escola e fizeram testes às crianças, verificando quem tinha aptidão musical. Após estes testes, enviaram uma carta a seus pais para que a matriculassem numa escola de música. Após a iniciação musical, a professora continuou o estudo de piano, se formando no instrumento e também como educadora de infância no Instituto Estatal de Pedagogia. Quando lhe foi perguntado o motivo pelo qual escolheu esse curso, Luana respondeu que foi paixão pela música. Concluiu seus estudos em 1986. Após a conclusão do curso de piano e de educadora de infância, começou a dar aulas de música e não frequentou outros cursos ou ações de formação. Atualmente é professora de piano no conservatório de música em que foram colhidos os dados apresentados nesta investigação, o local onde leciona há vinte e três anos.

### **António**

O António nasceu em Lisboa e tem 30 anos de idade. Teve o seu primeiro contato com um instrumento de teclas de forma espontânea, quando o pai comprou um teclado para o seu irmão. Tendo demonstrado interesse pelo instrumento, os pais decidiram colocá-lo numa escola para aprender a tocar piano, o mesmo conservatório de música que leciona atualmente. Na época tinha 10 anos de idade. Após a sua formação no conservatório, que durou oito anos, ingressou na licenciatura em piano, numa universidade em Portugal. No decorrer de sua formação musical frequentou diversos cursos e *workshops*, procurando sempre aperfeiçoar-se na arte musical. Após a conclusão da licenciatura em piano, António ganhou uma bolsa de estudos e foi para uma universidade nos Estados Unidos da América, onde frequentou um curso voltado para a performance. O professor sempre trabalhou como professor de piano e já passou por diversas escolas e conservatórios de música, nos quais acumulou dez anos de experiência como professor de piano. Quando indagado sobre os motivos que o levaram a escolher a sua profissão, disse que tanto o estudo de piano como o trabalho como professor surgiram na sua vida de forma espontânea e natural.

### **João**

João é natural de Lisboa e tem 46 anos. Começou a estudar música aos 9 anos de idade numa banda militar. A sua formação inicial, em música, deu-se de maneira livre e enquanto amador, baseada na experiência de tocar. Isso aconteceu pelo fato de não frequentar uma escola de música, como um conservatório. Desse modo, João teve uma aprendizagem musical mais prática. O instrumento que

toca é o clarinete. Escolheu esse instrumento por ser aquele que era necessário na banda naquela altura. Atualmente, é músico militar e também leciona disciplinas, como história da cultura e das artes, análise e técnicas de composição. João tem uma profissão dividida em duas vertentes: de um lado, é professor de matérias teóricas em conservatórios de música em Portugal e, de outro, é músico de uma banda militar, na qual toca clarinete. O percurso formativo de João começou com o estudo do clarinete numa banda filarmónica. Após a conclusão do 12º ano, concorreu a uma vaga numa outra banda militar; mais tarde acedeu à licenciatura em composição numa Escola Superior de Música. Ao longo da sua formação académica, participou de diversos *workshops* para complementar a formação musical que não teve na sua iniciação musical. Afirmou que essas ações de formação foram importantes para a sua aprendizagem musical. De entre as ações de formação mencionadas, encontram-se as áreas de direção de orquestra e direção coral, ambas realizadas numa instituição da modalidade educativa não formal. João acredita que o professor no seu trabalho deve evitar ciclos demasiado monótonos: acredita que os professores não devem abordar sempre o mesmo conteúdo, mesmo que para pessoas diferentes, devendo aprender sempre, para poder, a cada ano, proporcionar novos conhecimentos aos alunos. Leciona há 22 anos.

### **Sofia**

Sofia é natural de Lisboa e tem 47 anos de idade. Começou a aprendizagem da música no clarinete numa banda de música, quando tinha 10 anos. A escolha por esse instrumento surgiu da necessidade que havia na banda. Fez o percurso da escola em paralelo com o conservatório. Aprendeu piano também, mas continuou o seu percurso na banda tocando clarinete. Depois de concluir o 12º ano, ingressou na banda de música da Força Aérea e na Escola Superior de Música, no curso de clarinete. Posteriormente numa profissionalização numa Universidade, levou a cabo outros cursos e *workshops* na área da música. O seu despertar para a música ocorreu na infância ao ver uma banda a passar pela rua onde morava. Escolheu a profissão de professora de música por gosto. Mais tarde, deixou a banda militar por não se identificar com a orientação que existia então. Começou então a dar aulas de clarinete. Relativamente à aprendizagem do seu trabalho, a lecionação das aulas de clarinete, Sofia mencionou a importância da disciplina didática na sua formação académica, revelando que esta foi importante para a sua formação. Sofia faz questão de frisar a importância da aprendizagem prática do dia-a-dia de trabalho. Sofia ingressou há 21 anos atrás no conservatório como professora de clarinete e coordenadora pedagógica.



## 5.1 A análise e interpretação dos dados

No ponto que se segue, analisamos as respostas às entrevistas a partir de uma matriz de análise em que constam as categorias, subcategorias e os indicadores. Por esta via, pretende-se apresentar a sistematização dos dados empíricos obtidos.

A sistematização realizada do *corpus* documental, teve como objetivo a discussão das informações a partir do quadro teórico contido nos pontos anteriores. Este debate partiu do propósito da análise de conteúdo, que é “fazer inferências a partir dos dados, e que estes, uma vez organizados segundo os critérios, exigências e modalidades previstas devem constituir uma linha de partida empírica para a teorização” (Amado, 2014, p.336).

Logo após a organização destes dados na matriz da análise de conteúdo, começamos então a “propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos” (Bardin, 2011, p.130). Desse modo, a análise de conteúdo foi realizada para compreender como de se dão as aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real em contexto laboral, verificando também como essas aprendizagens influenciaram o trabalho educacional de professores de música numa instituição da modalidade de educação formal.

Sendo assim, a análise apoiou-se no “mecanismo clássico da comunicação: por um lado, a mensagem (significação e código) e o seu suporte ou canal; por outro, o emissor e o recetor, enquanto polos de inferência propriamente ditos” (Bardin, 2011, p.165). Realizámos também, para uma maior clareza quanto à validade dos resultados obtidos na pesquisa, uma apresentação que pôde “ser feita combinando texto descritivo -interpretativo com tabelas, quadros sinópticos e matrizes que revelem o sistema de categorias e suas particularidades” (Amado, 2014, p.340).

Portanto, serão apresentados os dados obtidos através da análise de conteúdo mediante as entrevistas realizadas aos professores inquiridos, o que conduziu à definição de quatro temas principais que denominamos da seguinte forma:

- 1-Percurso formativo
- 2-Tarefas e atividades de trabalho
- 3-Aprendizagens desenvolvidas no trabalho
- 4-Trabalho prescrito

**Quadro 1: Síntese dos temas, categorias**

Temas		Categorias
Percurso formativo		<ul style="list-style-type: none"><li>- Início da aprendizagem musical</li><li>- Estudo de música</li><li>- Curso superior de música</li><li>- Formação profissional</li></ul>
Tarefas e atividades de trabalho		<ul style="list-style-type: none"><li>- O que faz no trabalho</li><li>- Descrição de como faz o trabalho</li><li>- Dia-a-dia de trabalho</li><li>- Reflexões nas decisões tomadas no trabalho</li><li>- Consulta de manuais e livros para a realização do trabalho</li></ul>
Aprendizagens desenvolvidas no trabalho		<ul style="list-style-type: none"><li>- Como aprendeu a fazer o trabalho</li><li>- Com quem aprendeu a fazer o trabalho</li><li>- O aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho</li><li>- A razão pela qual a aprendizagem permitiu melhorar o trabalho</li><li>- O que aprendeu que não sabia antes</li><li>- Caracterização da aprendizagem</li><li>- A aprendizagem ajuda no desempenho do trabalho</li><li>- Auxília da aprendizagem no desempenho do trabalho</li></ul>
Trabalho prescrito	Entrevistas	<ul style="list-style-type: none"><li>- Orientações prescritas da instituição</li><li>- A importância das orientações para o trabalho</li><li>- Aprendizagens decorrentes das orientações prescritas</li></ul>
	Regulamento Interno	<ul style="list-style-type: none"><li>- Objetivos da instituição</li><li>- Objetivos dos cursos ministrados</li><li>- Atribuições do diretor pedagógico</li><li>- Atribuições dos professores</li><li>- Avaliação</li></ul>

		- Atribuições dos alunos - Atribuições da secretaria
	Matrizes das provas de avaliação final de piano	- Orientações prescritas para a aplicação de provas - Programa anual de repertório
	Programa de ensino da disciplina formação musical	- Orientações pedagógicas - Competências a serem desenvolvidas - Estratégias de aprendizagem - Avaliação

Explicitamos a seguir os critérios utilizados para que os registos fossem atribuídos as categorias. Relativamente ao tema 1: O Percurso formativo foram levados em consideração os períodos em que as aprendizagens ocorreram e o tipo de instituição na qual essas aprendizagens foram desenvolvidas. Logo, a categoria “início da aprendizagem musical” tem subcategorias relativas ao tipo de instituição em que ocorreram tais aprendizagens. O mesmo critério foi utilizado para a categoria “estudo de música” que pode ter ocorrido em instituições da modalidade educativa formal e não formal ou pode ter acontecido através de aprendizagens informais. A categorização relativa ao “curso superior de música” não tem subcategoria, pois os cursos superiores se enquadram apenas na modalidade educativa formal. A categoria “formação profissional contínua” enquadra-se na modalidade educativa não formal.<sup>3</sup>

Tema 2: Tarefas e atividades de trabalho, diz respeito às funções dos professores e ao desempenho destas funções no ambiente cotidiano de trabalho. As categorias criadas para a clarificação desse tema foram a “aprendizagem do trabalho” que realizam, a “descrição de como faz o trabalho”, as “decisões tomadas no trabalho”, a “reflexão na tomada de decisão do dia-a-dia de trabalho”, as “orientações pedagógicas” relativas à instituição na qual trabalham e a “consulta de manuais e livros para a realização do trabalho”.

Tema 3: Aprendizagens desenvolvidas no trabalho remete para aprendizagens que podem ser desenvolvidas no ambiente laboral. Para este tema foram elaboradas categorias específicas para se compreender os processos pelos quais os trabalhadores aprendem no trabalho, de entre as quais destacamos: “como aprendeu a fazer o trabalho”, “o que aprendeu que não sabia antes”, “como

---

<sup>3</sup> As definições das modalidades educativas encontram-se no primeiro capítulo desta dissertação. Neste capítulo foram expostos os pressupostos teóricos utilizados para caracterizar tais modalidades e as suas respetivas aprendizagens.

caracteriza esse aprendizado” e “como esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho”. O objetivo deste tema é clarificar as aprendizagens que são desenvolvidas no trabalho e como influenciam o desempenho no trabalho.

Tema 4: O tema trabalho prescrito foi investigado por meio das entrevistas semidiretivas e da análise documental. Aqui pudemos compreender quais são as aprendizagens que decorreram das prescrições e como elas são empregadas pelos professores no seu trabalho educacional. Este tema foi clarificado mediante a análise de quatro entrevistas e pela análise documental realizada no “Regulamento Interno”, “Nas matrizes de provas de avaliação final do instrumento piano” e no “Programa de ensino da disciplina formação musical”. A análise de conteúdo foi utilizada como ferramenta de análise de dados tanto das entrevistas quanto dos documentos.<sup>4</sup>

Feita a apresentação dos temas e das categorias, assim como a descrição dos critérios utilizados, nos centramos na análise e na interpretação do discurso dos professores entrevistados. Por se tratar de uma pesquisa de caráter fenomenológico interpretativo, que permitiu a construção de questões no decorrer da investigação, apresentaremos o texto, produto da análise de conteúdo, com citações das entrevistas obtidas para ilustrar o significado do discurso presente na fala transcrita dos professores inquiridos.

Ao lado das citações, estão presentes os códigos dados a cada professor que participou do inquérito. Luana é representada pelo código P1, António pelo código P2, João corresponde ao código P3 e Sónia P4. Lembramos que os nomes dos professores, que colaboraram com este estudo, são fictícios, com o intuito de preservar o anonimato dos mesmos e de garantir a validade científica desta investigação.

Os discursos foram apresentados por meio de uma análise conjunta e para clarificar as informações colhidas empiricamente foi apresentado, no final da apresentação textual de cada tema, quadros com a sistematização das categorias, subcategorias e dos indicadores com as devidas referências dos professores que contribuíram com as respectivas unidades de contexto (UC).

## **5.2 Percorso formativo**

---

<sup>4</sup> Para a interpretação do discurso presente nos documentos educacionais, a análise baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), Lousada & Barricelli (2011), foi também realizada.

O tema percurso formativo é composto por quatro categorias que visam explicitar as etapas pelos quais os professores inquiridos passaram por ambientes formais e não formais de educação. As categorias elaboradas para o agrupamento das subcategorias, indicadores e unidades de registo foram, “início da aprendizagem musical”, “estudo de música”, “curso superior de música” e “formação profissional”.

Desse modo, ao investigarmos o início da aprendizagem musical dos professores inquiridos, verificámos a diversidade de caminhos que os levaram ao ensino da música: a Luana iniciou a aprendizagem musical numa escola de música, portanto uma instituição da modalidade educativa formal - *“na escola de música com todas cartas de horário e igual como aqui. Tivemos aulas de piano, duas vezes por semana”* (P1); já a Sónia (P4) e o professor João (P3) começaram a estudar música quando ingressaram numa banda de música, logo, suas aprendizagens são decorrentes de um ambiente não formal - *“tive uma aprendizagem mais na prática da banda”* (P3), *“eu comecei aprendizagem no instrumento através de uma banda de música”* (P4). O António (P2) aprendeu música com seu pai - *“Começou tudo de forma muito natural. O meu pai, lembro-me que ensinou-me a ler apenas a clave de sol”* (P2); portanto, este tipo de aprendizagem, enquadra-se na modalidade informal.

Analisando o discurso dos professores, relativamente ao estudo de música, verificamos que três deles (P1) (P2) (P4) fizeram o conservatório de música em paralelo com o percurso escolar - *“fui fazendo sempre o percurso da escola em paralelo com conservatório”* (P4); *“entrei na escola primária, ao mesmo tempo entrei na escola de música”* (P1); *“comecei a estudar com 10 anos no conservatório”* (P2). O João (P3) estudou música durante o percurso escolar, de maneira mais livre, sem frequentar um conservatório - *“não tive essa formação encadeada numa aprendizagem ortodoxa, uma academia, um conservatório, não tive essa aprendizagem”* (P3).

Portanto todos os professores concluíram o 12º ano de escolaridade, porém nem todos tiveram a formação musical em instituições da modalidade educativa formal, em conservatórios ou escolas de música oficiais. Sendo assim, a aprendizagem musical prática, presente no discurso do João *“era uma formação mais associada à experiência propriamente de ter de ler, de ter de levar à primeira vista, de ter de ir atrás dos outros”* (P3); fez parte de aprendizagens relativas a modalidade educativa informal.

Verificámos então que, apesar do início da aprendizagem musical e da escolarização até o 12º, alguns entrevistados tenham frequentado instituições da modalidade educativa formal e não formal, ou das aprendizagens terem decorrido de contextos informais, quando se tratou da formação de nível

superior, as aprendizagens foram decorrentes da modalidade educativa formal, ou seja, verificámos que todos os professores inquiridos (P1) (P2) (P3) (P4) realizaram a licenciatura no curso de música.

A categoria “formação profissional”, inclui aprendizagens decorrentes da modalidade educativa não formal, realizadas fora de instituições educativas formais. Sendo assim, esta categoria tem indicadores como “*master classes*” e “*cursos e workshops*”. Os motivos e os períodos das aprendizagens não formais foram diversos. João esteve em cursos e *workshops* durante a licenciatura, pelo fato de não ter frequentado um conservatório de música em sua aprendizagem musical, “*eu, como não tive essa experiência, acabei por sentir necessidade, durante a licenciatura, de complementar essa, essa lacuna, e ir assistir a cursos ou a workshops de áreas que eu sentia mais dificuldade*” (P3). O António frequentou *master classes* de piano quando ainda estava no conservatório de música - “*já desde os 15 anos, frequento master classes orientadas por grandes nomes*” (P2) -, e continuou a frequentar essas ações ao longo da sua formação e também após para aumentar seu conhecimento - “*para me enriquecer a minha cultura musical e pianística*” (P2). Sónia (P4), frequentou cursos e *workshops* após concluir a licenciatura em música - “*posteriormente fiz uma profissionalização pela Universidade Aberta e fiz outros, outros na área da música o curso de música nos hospitais, pronto, houve assim várias, várias outras workshop tudo a ver com o ensino e com a música*” (P4).

**Quadro 2: Percurso formativo**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.C
Início da aprendizagem musical	Aprendizagem Formal	Entrou na escola primária, ao mesmo tempo entrei na escola de música	(P1)
	Aprendizagem Informal	O pai ensinou-lhe a ler apenas a clave de sol	(P2)
		Aprendizagem prática na banda de música	(P3) (P4)
Estudo de música	Modalidade educativa formal	Percurso da escola em paralelo com conservatório	(P1) (P2) (P4)
	Modalidade educativa não formal	Desde os 15 anos, frequenta <i>master classes</i> orientadas por grandes nomes	(P2)
	Informal	Aprendizagem prática na banda de música	(P3)
Curso superior de música		Licenciatura em música	(P1) (P2) (P3) (P4)
Formação profissional		Começou logo a trabalhar	(P1)

	Frequentou sempre muitas ações de formação e <i>master classes</i>	(P2)
	Cursos e <i>workshops</i>	(P3) (P4)

### 5.3 Tarefas e atividades de trabalho

Esse tema está relacionado com as atividades que o professor realiza no seu trabalho. O objetivo da elaboração desse tema foi investigar o que o professor faz no seu trabalho, entender como é o seu dia-a-dia de trabalho, compreender como toma as decisões no trabalho e perceber se ele pensa ou reflete ao tomar essas decisões. Por fim, verificar se o professor utiliza manuais ou livros de apoio na realização do seu trabalho. Este segundo tema abarca cinco categorias, “o que faz no trabalho”, “descrição de como faz o trabalho”, “dia-a-dia de trabalho”, “reflexão nas decisões tomadas no trabalho” e “consulta de manuais e livros para a realização do trabalho”.

De entre os professores que foram entrevistados, dois deles são professores de piano, a Luana e o António, que também é o coordenador do departamento de teclas. João é professor de composição musical e das matérias teóricas do departamento de formação musical e Sónia é professora de clarinete, atuando também como coordenadora pedagógica do conservatório.

Os professores, na maioria das vezes, afirmaram que preparavam as aulas em casa, procurando peças e exercícios mais adequados para que os alunos pudessem vencer certas dificuldades técnicas no estudo do instrumento - “*se precisa mais de trabalhar a respiração eu vou à procura, portanto, eu vou à procura dos exercícios adequados a cada aluno*” (P4); vou a “*procura de repertório e novas técnicas para melhorar a aprendizagem*” (P2); “*estudo, preparo e depois tento realizar*” (P1).

Os professores seguem um programa que existe no conservatório e, geralmente, escolhem o repertório, que é dado aos alunos, em conformidade com esse programa. Portanto, seguem orientações prescritas para a realização do trabalho educacional: “*eu vou à procura dos exercícios adequados a cada aluno, dentro daquilo que, que está estabelecido para cada grau, dentro do plano curricular de cada grau*” (P4); “*temos orientações de base, temos linhas orientadoras para cada grau*” (P2).

O João, que leciona composição e matérias teóricas, refere-se às orientações prescritas que estão previstas para o seu departamento, através de uma perspetiva pedagógica e não necessariamente de conteúdos: “*prevista pode estar, do ponto de vista de uma abordagem*

*pedagógica, ou seja, os professores têm reuniões periódicas para poder alinhar as suas formas de trabalho, perceber as dimensões que podem ser melhoradas, como é que as turmas que podem ser otimizadas em termos de recursos ou em termos de abordagem” (P3).*

**Quadro 3: Tarefas e atividades de trabalho**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.C
O que faz no trabalho		Professor de piano	(P1) (P2)
		Coordenador	(P2)
		Músico de banda	(P3)
		Professor composição e matérias teóricas	(P3)
		Professor de clarinete	(P4)
		Diretora Pedagógica	(P4)
Descrição de como faz o trabalho	Prepara a aula	Prepara a aula	(P1) (P4)
		Prepara a aula em casa	(P4)
		Escolhe os estudos e peças adequados aos alunos	(P4)
		Prepara a aula em função do programa da escola	(P4)
	Faz com dedicação	Faz com dedicação	(P2)
	Usa a teoria e a prática no trabalho	Usa a teoria e a prática no trabalho	(P2)
	Corrige trabalhos em aula	Verifica os trabalhos feitos pelos alunos	(P3)
		Corrige os trabalhos feitos pelos alunos	(P3)
	Utiliza estratégias para promover a aprendizagem em aula	Utiliza estratégias em aula para a introdução de novos tópicos	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para cativar os alunos	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para fixar conteúdos	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para tornar os momentos de aprendizagem especiais para os alunos	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para que os alunos tenham paixão pelas disciplinas	(P3)
	Procura exercícios em função da necessidade de aprendizagem do aluno	Procura exercícios em função da necessidade de aprendizagem do aluno	(P4)
	Adapta os exercícios em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos	Adapta os exercícios a cada semana em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos	(P4)

Quanto ao dia-a-dia de trabalho, verificámos que os professores (P1) (P2) (P4) têm a mesma rotina de trabalho, dividida entre as aulas de instrumento e os afazeres decorrentes da coordenação do departamento de teclas, no caso do António (P2) e da direção pedagógica, no caso da Sónia (P4).



Essa rotina inclui aulas com horários marcados e reuniões com os encarregados de educação, quando necessário. O João (P3) tem o horário agendado como os colegas; porém, a sua rotina de trabalho é mais flexível, porque, além de professor do conservatório, também é músico de banda militar - *“cada semana é feita à medida do trabalho que é o mais versátil, da profissional, como músico. Como professor, portanto, tenho o dia agendado com o horário das aulas”* (P3).

Os problemas do dia-a-dia do trabalho variam de professor para professor. Para Luana, os seus alunos não estudam - *“os alunos não, não trabalham. Não são todos, mas a maioria não trabalha diariamente”* (P1). Para o António, os alunos não têm oportunidades para apresentarem-se em público e isso causa desmotivação - *“então acho que o principal problema que surge, é que os alunos não têm oportunidades suficientes para se mostrarem em público. Os alunos não têm motivação para estudar Piano”* (P2). Este problema é agravado pela falta de apoio da direção da instituição, pois *“as próprias chefias, os próprios órgãos superiores não fomentam essa prática. Dificultam um bocadinho, até. O desenvolvimento da prática performativa”* (P2). Já os problemas do João são, segundo ele de duas ordens: a primeira é relativa às imposições do calendário escolar que às vezes obriga-o a ter que alterar o seu ritmo de trabalho com os alunos - *“às vezes essas imposições o calendário corrompem um bocadinho um planeamento que, às vezes, já, já está como que é confortável em termos de ritmo com que os alunos aprendem e isso obriga-nos a ter que compactar qualquer coisa”* (P3). Resulta também da conjugação do horário de trabalho com as atividades da sua vida pessoal - *“os problemas que surgem é pela tentativa de equilíbrio entre os compromissos profissionais e manter na mesma a minha forma de estar... de criador, de curiosidade, de estudar também ativa”* (P3). Os problemas do dia-a-dia da Sónia são referentes ao seu trabalho na direção pedagógica do conservatório - *“há sempre muitas, há sempre alguns encarregados educação que tem dúvidas sobre, sobre, sobre a aprendizagem dos seus educandos. Alguma coisa que não correu bem, que eles sentem que os educandos não estão a aprender”* (P4). Também acontece que são os professores que se esquecem de fazer o seu trabalho como deveriam - *“tenho que pedir aos professores para lançarem as notas, que se lembrem das datas, esse tipo de atividades. Quando às vezes há um que se esquece, pronto lá vou eu ter que lembrá-lo ou por telefone ou pessoalmente”* (P4).

A resolução dos problemas do dia-a-dia ocorre de diversas formas. A professora Luana (P1) pede ajuda aos pais e faz queixa dos alunos que não estudam - *“faço, pronto, queixa, mas explico o que acontece”* (P1). Segundo esta professora, os pais não só concordam com a queixa como agradecem-lhe por terem-nos informando do sucedido - *“explico aos pais e durante estes longos anos, eu não lembro ninguém que foi contra esta minha telefonema. Todos os pais agradecem porque eu estou dar conhecimento”* (P1). O António apresenta ideias e soluções *“apesar dessa inércia que há com*

*os órgãos superiores não é, eu continuo sempre a apresentar ideias e soluções sem nunca me retrair, privilegiando sempre e defendendo sempre aquelas que são as minhas convicções pedagógicas” (P2).* João, por sua vez, resolve por si próprio, através de processos de gestão pessoal - *“normalmente, acaba por ser um bocadinho auto resolução. Ou seja, percebo que determinadas coisas não estão a funcionar em termos de gestão pessoal” (P3).* Sónia pensa como vai resolver estes problemas - *“às vezes vou para casa, a pensar como é que posso resolver” (P4)* - e busca estratégias que advêm da sua experiência, - vou *“buscando as minhas, as minhas estratégias da minha, da minha experiência porque lá está, eu acho que o facto de à medida que os anos vão passando nós vamos tendo outra forma de estar” (P4).*

Quando indagados sobre as aprendizagens decorrentes da resolução desses problemas, verificamos que essas aprendizagens são resultantes da autoformação. Os professores, de maneira geral, aprenderam por si próprios, por meio da experiência que desenvolveram ao longo dos anos em que exerceram o seu trabalho. As respostas dadas foram na primeira pessoa, e não foram citadas outras pessoas além de si próprios: *“experimentei e resultou e depois, pronto” (P1); “aprendi que não devemos desistir nunca” (P2); “aprendi a ter de ser mais eficaz nas tomadas de decisão porque elas têm que ser mais imediatas” (P3); “aprendi a alargar o leque das possibilidades, ou encontrar novas resoluções, vou sempre abrindo até os horizontes, até a forma de eu ver as coisas” (P4).*

**Quadro 3: Tarefas e atividades de trabalho (cont.)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U.C</b>
<b>Dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Como é o dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Mesma rotina de trabalho</b>	(P1) (P2) (P4)
		<b>Trabalha em mais de uma instituição</b>	(P3)
		<b>Agendas flexíveis entre trabalho de professor e de músico</b>	(P3)
		<b>Semanas diferentes umas das outras</b>	(P3)
	<b>Problemas no dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Alunos que não estudam</b>	(P1)
		<b>Alunos ocupados com outras atividades</b>	(P1)
		<b>Alunos que só estudam na altura dos testes</b>	(P1)
		<b>Alunos que não têm oportunidades de tocar em público</b>	(P2)
		<b>Os alunos que não têm motivação para estudar Piano</b>	(P2)
		<b>A escola não oferece oportunidades para os alunos desenvolverem a prática performativa</b>	(P2)

		A direção da escola dificulta as oportunidades de performance	(P2)
		Dificuldade de corresponder às expectativas dos alunos	(P3)
		Imposições do calendário escolar	(P3)
		Conjugação do horário de trabalho com as atividades da vida pessoal	(P3)
		Dúvidas dos encarregados de educação com a aprendizagem dos alunos	(P4)
		Preparação para um concerto	(P4)
		Professores esquecem-se de lançar as notas das avaliações	(P4)
	Com a ajuda de quem resolve os problemas do dia-a-dia	Com a ajuda dos pais	(P1)
		Colegas de profissão e direção	(P2) (P4)
		Professores	(P2)
		Administrativos e secretaria	(P2)
		Por si próprio	(P3) (P4)
		Com a ajuda da direção	(P4)
	(Resolvia diferente antes) Como resolve agora	Chama os pais para assistirem a aulas	(P1)
		Mantém as suas ideias e convicções	(P2)
		Marca reuniões com os encarregados de educação para explicar o ponto de vista	(P2)
		Resolve de forma mais incisiva do que fazia antes	(P3)
		Resolve de forma imediata	(P3)
		Toma decisões que vão direto ao problema	(P3)
		Põe-se no lugar da pessoas em causa para encontrar uma solução adequada	(P4)
		Resolve de forma diferente porque está mais madura	(P4)
	Aprendizagens decorrentes da resolução desses problemas	Experimentou e resultou	(P1)
		Acha que não se deve desistir nunca	(P2)
		Não se deve desistir quando há bom projeto para os alunos	(P2)
		Aprendeu que é mais cansativo resolver os problemas	(P3)
		Aprendeu a medir melhor alguns limites	(P3)
		Aprendeu a ser mais eficaz nas tomadas de decisão	(P3)
		Aprendeu a medir melhor os limites	(P3)
		A ser eficaz	(P3)
		Sintetizar o que é significativo	(P3)
		A tomar uma decisão relevante, segura e confortável	(P3)
		A decisão terá consequências	(P3)
		Deve-se ser mais assertivo	(P3)
		A alargar o leque de possibilidades	(P4)
		A encontrar novas soluções	(P4)
		A abrir novos horizontes	(P4)

		A ver as coisas de outra forma	(P4)
		A encontrar a solução à medida que os problemas aparecem	(P4)
		As coisas não são estáticas	(P4)
		Para cada pessoa há uma solução diferente	(P4)
		A estar disponível para encontrar novas soluções	(P4)
		A ir se adaptando a novas possibilidades	(P4)
		A estar sempre desperta a novas possibilidades	(P4)

No que diz respeito à reflexão na tomada de decisão dos problemas que ocorrem no dia-a-dia de trabalho, Luana (P1) nos disse que *“não paro para pensar. Não tenho tempo para parar, pensar. Tenho este método e até agora está a resultar”* (P1). O João toma decisões rápidas e ponderadas, baseadas na sua experiência, *“ou seja, decisões rápidas mas com a pontuação da experiência adquirida na decisão de ontem”* (P3); entretanto, também reflete ao tomar as suas decisões, de modo a não comprometer os objetivos pedagógicos do seu trabalho - *“essa é, eventualmente, a parte de reflexão que leva mais tempo, é perceber se eu mudar isto se vou pôr em causa ou se vou arriscar não completar um determinado objetivo que eu acho que é fundamental completar”* (P3). António, com a experiência, passou a ser mais ponderado ao tomar as decisões no trabalho: *“talvez no início nem tanto, era mais impulsivo, mas com, com experiência eu comecei a ficar mais, mais ponderado nas minhas ações”* (P2). A Sónia também expressou no seu discurso ter o hábito de ponderar em suas decisões: *“seja o que for tenho o hábito de ponderar, primeiro tentar perceber muito bem, identificar o problema, ler e reler e pensar e depois então tentar encontrar uma solução”* (P4).

De acordo com a análise de conteúdo, realizada no discurso dos professores no que se refere à reflexão na tomada de decisão no trabalho, constatamos que, com exceção da Luana (P1), que não pensa e nem reflete nas decisões e as toma de imediato, os demais professores (P2) (P3) (P4) pensam e refletem antes de tomar decisões no trabalho, como forma de tomar decisões equilibradas e ponderadas. Esse hábito de ponderar antes de decidir, consoante a análise nas respostas, veio da experiência adquirida ao longo dos anos de trabalho.

**Quadro 3: Tarefas e atividades de trabalho (cont.)**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.C
Reflexão nas decisões tomadas no trabalho	Para pra pensar ou refletir nas decisões que toma no dia-a-dia de trabalho	Não tem tempo para pensar	(P1)
		Para para pensar	(P2) (P4)

		Toma decisões rápidas baseadas em aprendizagens anteriores	(P3)
		Tem aprendido a tomar decisões baseadas na experiência	(P3)
		Tem aprendido a tomar decisões rápidas e mais ponderadas	(P3)
		Toma decisões rápidas pontuadas pela experiência	(P3)
	Como pensa ou reflete sobre as decisões tomadas no dia-a-dia de trabalho	É o mais ponderado possível	(P2)
		Pensa um pouco mais	(P2)
		Com a experiência ficou mais ponderado	(P2)
		Antes era mais impulsivo	(P2)
		Para para pensar nas principais coisas a salvar	(P3)
		Toma a decisão sem comprometer as principais missões e objetivos (pedagógicos) daquilo que se propôs a fazer	(P3)
		Reflete e toma a decisão sem comprometer os principais objetivos (pedagógicos)	(P3)
		Pondera para tomar uma decisão que não comprometa os objetivos prioritários (pedagógicos)	(P3)
		Pondera para tomar uma decisão que não corrompa os objetivos prioritários (pedagógicos)	(P3)
		Procura o equilíbrio em função dos principais objetivos (pedagógicos)	(P3)
		Tem o hábito de ler muitas vezes o problema para identificar e perceber o que é importante	(P4)
		Tem o hábito de ponderar	(P4)
		Com o ânimo leve para tomar boas decisões	(P4)
		Ler, reler, pensar e tomar uma solução	(P4)
	Consulta de manuais e livros para a realização do trabalho	Sim	(P1)
		Não	(P2)
		Utiliza em parte	(P3)
		Sempre	(P4)
		Recorre com frequência	(P4)

Relativamente à consulta de manuais e livros para a realização do trabalho educacional, uma parte dos professores usa e uma outra parte não usa. Esta situação leva a crer que o uso desses manuais e livros ajuda de alguma maneira o trabalho educacional, mas não é imprescindível. Os professores (P1) e (P4) utilizam esses materiais: “*experimento com o meus alunos fazer, pronto. Vou nas aulas experimentar*” (P1); “*recurso frequentemente*” (P4). Já o professor (P3) utiliza em parte esses materiais: “*gosto de os ter no sentido da aprendizagem, às vezes, para eu próprio me enriquecer de*

*conhecimento para partilhar, mas não propriamente para servir de apoio para aula” (P3). O António (P2) não utiliza manuais e livros no seu trabalho.*

**Quadro 3: Tarefas e atividades de trabalho (cont.)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U.C</b>
Consulta de manuais e livros para a realização do trabalho	Porque utiliza manuais e livros no trabalho	Gosta de ter um conjunto de referências bibliográfica para partilhar com os alunos	(P3)
		Para que os alunos aprendam de maneira mais estável	(P3)
		Para enriquecer-se de conhecimento e poder partilhar	(P3)
		Para a aprendizagem	(P3)
	Essas fontes de informação ajudam a melhorar o desempenho no trabalho	Sim	(P1) (P3) (P4)
	Como é que essas fontes de informação ajudam a melhorar o desempenho no trabalho	Dá mais experiência	(P1)
		Dá resultado	(P1)
		Para dar confiança para falar livremente sobre aquele tópico	(P3)
		Para se sentir confortável	(P3)
		Facultam um arsenal de argumentos, perspectivas e formas criativas de falar daquele aspeto	(P3)
		Enriquecem o ponto de partida	(P3)
		Dá uma maior diversidade	(P4)
		Ajuda aos alunos resolver os problemas técnicos do instrumento	(P4)
		Ajudam a ter mais perspectivas para encontrar soluções (para resolver os problemas técnicos do instrumento)	(P4)

#### 5.4 Aprendizagens desenvolvidas no trabalho

Para que pudéssemos entender como os professores aprenderam a fazer o seu trabalho, foram criadas categorias para esse objetivo. As categorias foram elaboradas a partir das perguntas feitas aos professores inquiridos. Desse modo, pudemos esclarecer de maneira eficaz sobre esse tema que se mostrou fundamental para elucidar a questão orientadora e demais objetivos desta investigação.

Deste modo, foram criadas categorias assertivas e eficazes que se mostraram adequadas para clarificar o tema e através dele conseguimos entender de forma clara e objetiva os processos de aprendizagens pelos quais os professores aprenderam a fazer o seu trabalho. Para facilitar a redação e a exposição sobre este tema, dividimo-lo em duas partes.

A primeira parte, abarca as categorias: Como aprendeu a fazer o trabalho? Com quem aprendeu? Essa aprendizagem melhorou o desempenho laboral? Porquê? Através dessas categorias percebemos a relevância dos diferentes processos de aprendizagem para os professores inquiridos.

Sendo assim, para compreendermos como os professores inquiridos aprenderam a fazer o seu trabalho e o que continuaram a aprender após começar a trabalhar, foram criadas subcategorias com a finalidade de relacionar essas aprendizagens com as modalidades educativas e as aprendizagens delas decorrentes.

A relação da aprendizagem laboral com a modalidade educativa ofereceu a possibilidade de esclarecer em que processo educativo e em que contexto, formal, não formal ou informal, ocorreram as aprendizagens. Para clarificar como os indivíduos aprendem, recorreremos aos autores Pozo (2007), Eraut (2004), Canário (2006), Cavaco (2002) e Kolb (1984), que clarificaram como essas aprendizagens realizaram-se.

Portanto, na categoria “como aprendeu a fazer seu trabalho”, foram inseridas unidades de registo que evidenciaram a aprendizagem levada a cabo e em qual contexto ocorreu. Dessa forma, pudemos entender se as aprendizagens foram decorrentes do dia-a-dia de trabalho, se foram decorrentes do ensino formal, se foram decorrentes do ambiente laboral e dos sujeitos que dele fazem parte ou se foram decorrentes das experiências pessoais de cada professor.

Ao analisarmos os discursos dos professores agrupados na categoria “como aprendeu a fazer o trabalho”, pudemos verificar que a Luana (P1) aprendeu o seu trabalho na formação superior e depois com a experiência adquirida no trabalho: *“aprendi primeiro na faculdade e depois com experiência e com trabalho”* (P1). A Sónia (P4) também aprendeu primeiro com a universidade e depois com a experiência no trabalho: *“basicamente tem a ver com as disciplinas que curso proporcionou e depois com a minha forma de estar que sou muito atenta a tudo o que o que me rodeia (...) e, claro, a experiência depois vai nos ajudando muito”* (P4). O António (P2) aprendeu praticando e interagindo com os colegas de trabalho: *“Eu aprendi fazendo. Portanto, aprendi praticando, interagindo com as pessoas, com as chefias, com os meus colegas e tudo, tudo aquilo que envolve o meu trabalho”* (P2). A Sónia também aprendeu através da prática. João (P3), por não ter frequentado uma escola formal de música quando jovem, aprendeu por si próprio, através da auto aprendizagem e considera-se um autodidata: *“não tendo tido essa experiência, eu senti-me na necessidade de efabular um pouco essa, essa... ou seja, criar uma memória de um passado que não existiu e relacionar-me com essa memória construtivamente, como autodidata”* (P3).

Na continuidade da categoria “como aprendeu o seu trabalho”, verificámos uma grande diversidade de processos, pois cada indivíduo tem a sua forma de aprender (Kolb, 1984). Sendo assim, verificámos que a Luana (P1) também aprendeu a fazer o seu trabalho por si própria, quando diz que aprendeu *“a estudar, a estudar e mais estudar e a ensaiar”* (P1). O João (P3) também aprendeu com seus alunos, percebendo o *“conhecimento da natureza própria dos alunos”* (P3). A Sónia, por sua vez, também aprendeu o seu trabalho a observar seus professores *“no caso do, do clarinete foi também observar os meus professores”* (P3).

Na categoria “com quem aprendeu a fazer o trabalho”, verificámos que a Luana (P1) e o João (P3) aprenderam com os alunos: *“Aprendi com todos os alunos”* (P1). No caso do João, aprendeu através da reação dos alunos: *“nos primeiros anos essa experiência foi sendo uma questão de reflexo relativamente à reação dos alunos”* (P3). Também aprendeu com os seus professores, quando diz que desenvolveu conhecimentos a partir da *“perceção da função que determinadas ações, do ponto de vista dos meus professores e do que representaram para mim”* (P3). O António (P2), como já dito anteriormente, aprendeu com os seus colegas e a Sónia (P4) com os alunos e colegas de trabalho: *“com os alunos e observar outros colegas”* (P4).

Portanto, dois dos professores aprenderam a fazer o seu trabalho, primeiramente, através da aprendizagem realizada por meio da modalidade educativa formal e depois pela experiência de trabalho (P1)(P4). A aprendizagem experiencial, assim como a aprendizagem prática, enquadram-se na modalidade educativa informal e ocorreram para todos os quatro professores entrevistados (P1) (P2) (P3) (P4).

Quando indagados sobre com quem aprenderam a fazer o trabalho, apuramos que a Luana (P1) e o João (P3) aprenderam com os alunos e no caso do João (P3) também com os professores. Já o António (P2) aprendeu com os colegas de trabalho e a Sónia (P4) com os colegas e com os alunos. Concluímos então que, como os autores afirmam, as modalidades educativas e as aprendizagens delas decorrentes se interrelacionam, La Belle (1982) e são complementares entre si, Cavaco (2002), pois os professores aprenderam a fazer o trabalho, primeiramente no ambiente formal e não formal, tendo aulas com os seus professores, e no ambiente laboral, através de aprendizagens informais, com colegas de trabalho e com os alunos.

**Quadro 4: Aprendizagens desenvolvidas no trabalho**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U.C</b>
<b>Como aprendeu a fazer o trabalho</b>	<b>Prática do dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Aprendeu fazendo e interagido com as pessoas</b>	(P2)



	Formação superior e experiência de trabalho	Aprendeu com a formação e depois com a experiência de trabalho	(P1)
		Com a formação superior e depois com a experiência no trabalho	(P4)
	Autoaprendizagem	Como autodidata	(P3)
		A estudar e a ensaiar	(P1)
	Observando os professores	No caso do clarinete, a observar os professores	(P4)
	Com os colegas de trabalho	Aprendeu Interagindo com os colegas	(P2)
	Com os alunos	Percebendo a natureza dos alunos	(P3)
Com quem aprendeu	Aprendeu com os alunos	Aprendeu com todos os alunos	(P1)
		Pela reação dos alunos	(P3)
	Com os colegas	Aprendeu com colegas	(P2)
	Com os professores	Ações dos professores	(P3)
	Com os alunos e com os colegas	Com os alunos e com os colegas	(P4)

Prosseguimos com a análise de conteúdo, nas categorias que relacionam as aprendizagens adquiridas com uma possível melhoria do desempenho laboral. Desse modo, apurámos que as aprendizagens relativas ao desempenho laboral melhoraram para os quatro professores inquiridos (P1) (P2) (P3) (P4). As respostas dadas sobre a razão pela qual as aprendizagens melhoram o desempenho laboral foram variadas. O António (P2) expressou que começou a ter mais resultados com a aprendizagem constante: *“eu comecei a ter mais resultados. Eu acho que esta é uma aprendizagem... uma aprendizagem constante”* (P2). O professor disse também que mudou a sua maneira de ser enquanto professor: *“mudou a minha maneira de ser enquanto professor”* (P2). Para o João (P3), esta *“aprendizagem deu estímulo e confiança”* (P3). A Sónia (P4) sente-se *“mais capacitada, mais atenta, mais disponível”* (P4), sente-se mais competente e disse que *“a aprendizagem, ao longo de vários anos, vai nos dando mais sabedoria”* (P4).

Sendo assim, de acordo com a análise de conteúdo realizada, apuramos que as aprendizagens adquiridas no desempenho laboral, sejam elas provenientes de ambientes formais ou informais, mostraram ter um carácter importante e relevante para os quatro professores inquiridos.

#### Quadro 4: Aprendizagens desenvolvidas no trabalho (cont.)

Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.C
O aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho	Melhorou	Ajudou muito	(P1)
		Melhorou muito	(P2)
		Sim	(P3)
		Pensa que sim	(P4)

<b>Porquê esse aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho</b>	<b>Fazer leitura de peças musicais mais rápido</b>	<b>A fazer leitura mais rápido</b>	(P1)
	<b>Começou a ter mais resultados.</b>	<b>Começou a ter mais resultados.</b>	(P2)
	<b>É uma aprendizagem constante</b>	<b>É uma aprendizagem constante</b>	(P2)
	<b>Evoluiu bastante enquanto professor</b>	<b>Evoluiu bastante</b>	(P2)
	<b>Mudou a maneira de ser enquanto professor</b>	<b>Mudou a maneira de ser enquanto professor</b>	(P2)
	<b>A aprendizagem deu estímulo e confiança</b>	<b>A aprendizagem deu-lhe estímulo e confiança</b>	(P3)
	<b>Sente-se mais capacitada mais atenta e mais disponível</b>	<b>Sente-se mais capacitada, mais atenta, mais disponível</b>	(P4)
	<b>Sente-se mais competente</b>	<b>Sente-se mais competente.</b>	(P4)
	<b>Sente-se mais sábia</b>	<b>A aprendizagem, ao longo de vários anos, vai dando mais sabedoria</b>	(P4)
	<b>Sente-se melhor professora no presente</b>	<b>Sente-se melhor professora no presente</b>	(P4)

Seguimos então para a segunda parte do tema “aprendizagens desenvolvidas no trabalho”. As categorias que nos permitiram compreender as novas aprendizagens decorrentes do desempenho laboral foram: “o que aprendeu que não sabia antes”, “como caracteriza essa aprendizagem”, se essa “aprendizagem ajuda no desempenho do trabalho” e por fim “como essa aprendizagem ajudou no desempenho laboral”. Estas categorias ajudaram a tipificar as aprendizagens dos professores e os contextos em que foram adquiridas.

Sendo assim, na categoria “o que aprendeu que não sabia antes”, verificámos as aprendizagens adquiridas no dia-a-dia do desempenho laboral. A Luana (P1) aprendeu a lidar com situações diferentes com seus alunos: “*várias situações nós temos com alunos e lidar com estas situações*” (P1). O António (P2) adquiriu, “*conhecimento de repertório pedagógico para alcançar objetivos de aprendizagem com os alunos*” (P2). Nas respostas dadas pelo João (P3), verificámos aprendizagens diversas relacionadas com a reflexão sobre a experiência do seu trabalho educacional. João (P3) expressou que de alguma maneira, a experiência o tem feito questionar, e que ao longo da sua vida a experiência o ajudou a posicionar a relevância do seu trabalho educacional com seus alunos: “*ao longo da minha vida tento sempre que essa experiência me tem ajudado a posicionar a relevância de certas*

*coisas, a ponto de poder estar mais próximo dos verdadeiros motivos que levam um os alunos a estudar” (P3). A Sónia (P4) voltou a ressaltar a aprendizagem adquirida na sua formação, mas enfatizou também a importância da experiência adquirida no dia-a-dia de trabalho: “acabamos um curso com uma parte teórica sobre, neste caso, sobre o ensino sobre a didática, mas depois há muita coisa que se aprende com a vivência, com a experiência do dia-a-dia” (P4).*

Mediante a análise do discurso dos professores, aferimos que as aprendizagens dos inquiridos devem ser entendidas no contexto social das demandas que as geraram Pozo (2007). Portanto, as aprendizagens da maioria dos professores ocorreram em contexto laboral e estão relacionadas com a preocupação dos docentes em proporcionar aprendizagens eficazes aos seus alunos. Ou seja, aprendem no trabalho como realizar o trabalho.

Relativamente à categoria “como caracteriza essa aprendizagem”, sobre o que foi adquirido no desempenho cotidiano laboral, cada professor identificou diferentes aprendizagens. A Luana (P1) verbalizou ser a “*experiência*” (P1); já o António (P2) caracterizou a sua aprendizagem como, “*uma aprendizagem, portanto, aberta, criativa, dinâmica, essencialmente dinâmica*” (P2). Para o João (P3), a aprendizagem é uma autoprojeção: “*essa aprendizagem tem a ver com auto, auto, no fundo a questão de autoprojeção. Ou seja, como é que nós nos conseguimos redimensionar os verdadeiros objetivos que cada turma tem*” (P3). No caso da Sónia (P4), a aprendizagem resulta das vivências diárias na relação do professor com seu aluno: “*que é um resultado das vivências diárias da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem*” (P4). Na categoria “a aprendizagem ajuda no desempenho do trabalho”, os quatro professores (P1) (P2) (P3) (P4) responderam que sim. Isto demonstrou a importância das aprendizagens realizadas nas vivências do dia-a-dia de trabalho, pois é nessas vivências e no contacto com colegas de trabalho e alunos que ocorrem no contexto laboral, que os professores aprendem a melhorar seu desempenho no trabalho.

Na última categoria do tema “aprendizagens desenvolvidas no trabalho”, verificámos como esses conhecimentos ajudaram os inquiridos no desempenho laboral. Através dessa categoria, procurámos compreender as aprendizagens que foram fruto do ambiente laboral e dos sujeitos que fazem parte desse ambiente e, também, que aprendizagens foram essas.

Sendo assim, a Luana (P1) achou que essas aprendizagens podem ser intuitivas: “*é intuitivo talvez*” (P1). Acrescentou que essas aprendizagens “*deram experiência e uma bagagem muito grande*” (P1). O António (P2) acredita que essas aprendizagens o ajudaram a fazê-lo estar atento aos alunos e dessa forma encontrar um meio de comunicar, uma estratégia de ensino aprendizagem, para desse modo poder desenvolver competências nos alunos: “*estando atento ao aluno que está à minha frente*

e tendo um leque variado de alternativas e de meios para comunicar uma determinada estratégia, desenvolver uma determinada competência” (P2). Para o João (P3), as aprendizagens adquiridas no ambiente laboral ajudaram-no a comunicar com os alunos pela via da prática, mais livre, do que com a ajuda de anotações escritas: “eu não gosto de ter coisas, por exemplo, escritas a ponto de me servir de, de referência para poder comunicar aquilo, porque isso não me deixa tão livre para tentar dizer as coisas” (P3). Já a Sónia (P4) elencou diversos benefícios que essas aprendizagens trouxeram para o seu trabalho como professora, de entre estas podemos destacar as experiências que geraram a sensação de maior competência: “as experiências geram a sensação de, de mais competência, mas ao ter mais competência também temos a necessidade de, de termos mais soluções para as experiências que vamos tendo” (P4). Também referiu, que a experiência lhe deu a capacidade de resolver melhor as situações que se lhe apresentavam e que quanto mais ensinava, mais capaz se sentia: “no presente sinto-me mais competente, enquanto professora, do que me sentia há vinte anos atrás, porque as experiências deram essa capacidade de resolver melhor as situações que vão sendo apresentadas” (P4).

Portanto, com a análise de conteúdo realizada para o tema “aprendizagens desenvolvidas no trabalho”, apurámos que os professores aprenderam a fazer seu trabalho com a frequência em estabelecimentos de ensino formais, onde aprendizagens não formais e informais também ocorrem, La Belle (1982). Entretanto, os inquiridos aprenderam sobretudo com a prática do dia-a-dia de trabalho, no relacionamento com os alunos e com a partilha de experiências com os colegas de trabalho. Os quatro professores (P1) (P2) (P3) (P4) expressaram aprendizagens realizadas em ambiente laboral, portanto aprendizagens informais, que foram fruto da experiência diária de trabalho acumuladas no percurso profissional, corroborando que a aprendizagem é proveniente da prática ou da experiência (Pozo, 2007).

**Quadro 4: Aprendizagens desenvolvidas no trabalho (cont.)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>U.C</b>
<b>O que aprendeu que não sabia antes</b>	<b>Lidar com situações diferentes</b>	<b>Lidar com situações diferentes</b>	(P1)
	<b>Conhecimento de repertório pedagógico para alcançar objetivos de aprendizagem com os alunos</b>	<b>Conhecimento de repertório</b>	(P2)
		<b>Conhecimento de repertório pedagógico para alcançar objetivos de aprendizagem com os alunos</b>	(P2)
	<b>Aprendeu a questionar de uma maneira construtiva</b>	<b>Aprendeu a questionar de uma maneira construtiva</b>	(P3)
	<b>Aprendeu a redimensionar a relevância do trabalho</b>	<b>Redimensionar a relevância do trabalho</b>	(P3)
	<b>Aprendeu a ser autocrítico e a se autoavaliar</b>	<b>É uma questão de autocrítica e de autoavaliação, que caracteriza o trabalho</b>	(P3)

	Aprendeu a posicionar a relevância de certas coisas	Essa experiência ajudou a posicionar a relevância de certas coisas	(P3)
	Aprendeu com a parte teórica e com a experiência do dia-a-dia	A parte teórica que o curso ofereceu e com a experiência do dia-a-dia	(P4)
	Aprendeu com a experiência do dia-a-dia	Aprendeu com a experiência do dia-a-dia	(P4)
Como caracteriza esse aprendizado/O que é esse aprendizado	Experiência	Experiência	(P1)
	É uma aprendizagem, dinâmica	É uma aprendizagem, portanto, aberta, criativa, dinâmica, essencialmente dinâmica	(P2)
	Autoprojeção	Essa aprendizagem tem a ver com auto, auto, no fundo a questão de autoprojeção	(P3)
	Resultado da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem	É resultado das vivências diárias da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem	(P4)
O aprendizado ajuda no desempenho do trabalho	Ajuda	Ajuda	(P1)
		Ajuda, porque os alunos são diferentes, cada um deles tem a sua personalidade	(P2)
		Sim, porque isso é aquilo que permite, recriar em cada ano uma forma distinta de transmissão de conhecimento.	(P3)
		Ajuda, sim.	(P4)
Como esse aprendizado ajudou no desempenho do trabalho	Deu experiência	Deu experiência e uma bagagem muito grande	(P1)
	Estando atento ao aluno	Estando atento ao aluno que está à frente do professor e tendo um leque variado de alternativas e de meios para desenvolver uma determinada competência	(P2)
	Ao nível prático	Ao nível, por exemplo, prático	(P3)
	A experiência ensinou o caminho	As experiências ensinam o caminho	(P4)
	As experiências geraram a sensação de mais competência	As experiências geram a sensação de mais competência	(P4)
	Está tudo relacionado à maturidade	Está tudo relacionado à maturidade que se ganha e com a experiência	(P4)
	Estar mais receptivo e mais capaz para ensinar melhor	Estar mais receptivo e mais capaz para ensinar melhor	(P4)
	Quanto mais se ensina mais capaz se sente	Quanto mais ensina mais capaz se sente	(P4)

De seguida, procurámos descobrir quais foram as novas aprendizagens adquiridas no ambiente laboral. Para isso, elaboramos duas perguntas: “aprendeu alguma coisa que não fazia antes” e “o que aprendeu que não sabia antes”. Essas perguntas geraram respostas que foram agrupadas na categoria “novas aprendizagens no trabalho”, reagrupadas em quatro subcategorias.

Nas aprendizagens derivadas da experiência, constatámos que a aprendizagem através do envolvimento em situações práticas ocorreu com o António (P2) ao revelar como aprendeu a fazer o seu trabalho: “eu aprendi estando no terreno e passando pelas situações e identificando falhas, coisas, sítios, aspetos que eu pudesse melhorar” (P2). A Sónia (P4) aprendeu no dia-a-dia de trabalho: “aprende-se com a experiência do dia-a-dia porque todos os alunos são diferentes e isso nós temos sempre que nos adaptar a todos eles” (P4).

A aprendizagem que envolve a troca de experiências de trabalho, por meio da partilha com os colegas, ocorreu com três dos professores entrevistados. Essas partilhas geralmente ocorrem nas reuniões de professores, como no caso da Luana (P1): *“nas nossas reuniões partilhamos várias situações”* (P1); do João (P3): *“os professores organizam-se dentro das reuniões para debater os, as suas questões, os problemas que sentem e obtêm ajuda ou através dos colegas para a sua experiência pessoal e ferramentas também que lhes têm sido úteis”* (P3); e da Sónia (P4): *“nesses momentos nós temos a oportunidade de falar uns com os outros”* (P4). Verificamos que as partilhas de experiências entre os professores constituem-se como um importante recurso de aprendizagem, para o João (P3), quando *“um professor tem uma perceção de um problema que nós não tivemos de forma tão, tão evidente e, de repente, quando esse professor nos fala de soluções que encontrou para resolver essa questão, nós conseguimos traduzir para nossa experiência”* (P3). A Sónia (P4) também aprendeu com as estratégias que os outros professores utilizaram: *“às vezes fico a pensar, se calhar até foi uma boa estratégia que eu poderia ter usado com aluno x, a estratégia que o meu colega utilizou”* (P4). Estas “estratégias” constituem-se como mais um recurso que utiliza para aprender a fazer o seu trabalho: *“as experiências e os relatos dos outros professores alertam ou para, no futuro, possíveis situações idênticas”* (P4).

## 5.5 Trabalho prescrito

As aprendizagens que decorrem do trabalho prescrito, foram analisadas por meio de duas ferramentas de coleta de dados, a entrevista semidiretiva e a análise documental. Os documentos de prescrição analisados foram o programa da disciplina, a matriz da prova final do instrumento e o regulamento interno da instituição.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Entrevistas**

Categorias	Subcategorias	Indicadores	U.C
Prescrição do estabelecimento de ensino		A instituição oferece orientações prescritas	(P1)
			(P2)
			(P4)
Orientações prescritas da instituição	Troca de experiências para a definição das orientações prescritas	Estão previstas reuniões entre os professores para que possam alinhar as suas formas de trabalho	(P3)
		Estão previstas reuniões entre os professores para que possam perceber as dimensões que podem ser melhoradas	(P3)

		Estão previstas reuniões entre os professores para que possam ver como é que as turmas podem ser otimizadas em termos de recursos ou em termos de abordagem	(P3)
		Os professores trocam experiências nas reuniões pedagógicas	(P3)
		Há reuniões com os departamentos para debater os programas	(P4)
		Nos momentos da reunião os professores trocam opiniões sobre o que devem ou não fazer nas provas	(P4)
		Nas reuniões, os professores trocam opiniões sobre o que cada prova deve apresentar	(P4)
		Nas reuniões, os professores trocam opiniões sobre os critérios de avaliação	(P4)
	Não existe formação interna	Não existe uma formação interna	(P3)
	A formação ocorre pela troca de experiências entre os professores	A formação ocorre na medida da troca de experiências dos professores	(P3)
	Existe um programa a cumprir	Orientações do programa de peças adequadas aos graus em que os alunos estão	(P1)
		Existe uma matriz com os objetivos de aprendizagem para cada grau	(P1)
		Existe um programa com a indicação do repertório que os alunos devem tocar nas avaliações	(P2)
		Existem orientações de base	(P2)
		Existem linhas orientadoras para cada grau	(P2)
		Existe um programa a cumprir	(P2)
	Não há planificação para as aulas	Não há no Conservatório orientações de como devem ser as aulas	(P2)
		Não está prevista uma planificação diária	(P1)
	Reunião de departamento com professores para definição de ações pedagógicas em comum	Existem reuniões de departamento onde os professores se auto avaliam e se auto ajudam	(P3)
		Existem reuniões de departamento nas quais os professores analisam os resultados obtidos e o que pensam da sua intervenção	(P3)
		Os professores coordenam ações em busca da eficácia pedagógica	(P3)

Mediante a análise de dados das entrevistas, verificámos que três dos quatro professores (P1) (P2) (P4) responderam que na instituição na qual trabalham há documentos que dão suporte ao trabalho educacional realizado. O Jorge (P3) informou que a prescrição no seu departamento se dá por meio das reuniões pedagógicas com os professores e a partir destas reuniões são formuladas as prescrições que darão suporte ao trabalho educacional: *“é assim... Prevista pode estar, do ponto de vista de uma abordagem pedagógica, ou seja, os professores têm reuniões periódicas para poder alinhar as suas formas de trabalho”* (P3). O mesmo professor (P3) afirmou que *“os professores organizam-se dentro das reuniões para debater, as suas questões, os problemas que sentem e obtêm ajuda ou através dos colegas pela sua experiência pessoal ou por ferramentas que também lhes têm sido úteis”* (P3). A Luana (P1) expressou que existem no seu departamento orientações relativas aos programas de peças adequadas aos graus em que os alunos estão. O mesmo foi dito pelo professor

António (P2): *“há um programa feito para os alunos que são do primeiro grau, neste caso, primeiro grau de piano onde tem que tocar peças de determinado compositor, que é para depois apresentarem em provas de avaliação preenchendo aqueles requisitos”* (P2).

Relativamente às orientações sobre os procedimentos de ensino aprendizagem nas aulas, identificámos no discurso dos professores (P1) (P2) (P3) que o conservatório não promove essa prescrição: *“não há ninguém no Conservatório que nos diga como é que temos que dar uma aula, como é que temos que dividir o tempo da nossa aula, como é que temos que a planificar”* (P2). O João (P3) também corroborou no seu discurso com a opinião do António (P2): *“não posso dizer que exista como que uma formação Interna para lidar com estas questões”* (P3). Segundo o João (P3), a formação profissional ocorre na medida da troca de experiências dos professores: *“vai havendo a formação que decorre da nossa capacidade de análise do trabalho efetuado, da que nossa capacidade crítica de verificar se o trabalho foi positivo, verificar fragilidades e tentar resolvê-las através do programa, do projeto de escola”* (P3). Existem reuniões de departamento onde os professores debatem a prescrição vinculada por meio dos programas a apresentar, expressado no discurso da Sónia (P4): *“há grupos de departamento, grupo dos sopros, grupo das cordas, grupo das teclas e nesses grupos há reuniões, com alguma frequência, em que é debatido o programa a apresentar”* (P4). Nesses momentos, os professores têm *“a oportunidade de falar uns com os outros, que tanto dentro daqueles que pertencem ao mesmo departamento e trocamos opinião sobre aquilo que, que devemos ou não fazer. Tem a ver com as provas, com os momentos das provas”* (P4). Nestas reuniões, para o João (P3), os professores coordenam ações em busca da eficácia pedagógica: *“os professores tentam coordenar a sua ação de maneira a poder ser o mais eficaz possível e resolver os problemas que surgem para cada naipe”* (P3).

Quando indagados sobre a importância das orientações prescritas para o trabalho que realizam, os quatro professores (P1) (P2) (P3) (P4) responderam que essas orientações são úteis. O António (P2) disse que as orientações prescritas permitem balizar o repertório que o professor vai atribuir para cada aluno: *“para cada grau, permite-me balizar um pouco o repertório que vou atribuir para cada aluno”* (P2). Na perspetiva do João (P3), as orientações prescritas são elaboradas nas reuniões pedagógicas do seu departamento e o contacto que os professores têm com essas orientações ajuda-os a perspetivar quais são os problemas específicos da disciplina. Adicionalmente, o diálogo entre os professores lhe é importante para perceber o que são problemas transversais ao ensino geral: *“no diálogo com os outros professores, percebermos que há certas questões que são transversais ao ensino geral e percebemos até pelas notas da escola e pelos relatórios que vêm da escola, de português, de matemática, como as coisas estão”* (P3). Para a Sónia (P4), as orientações prescritas são úteis por fomentar o debate com outros professores. Este debate ajuda *“a refletir e a*



*sentir do, do lado do outro professor o que é a sua opinião e sempre vale ter várias opiniões em simultâneo” (P4).*

Na subcategoria “aprendizagens decorrentes das orientações prescritas”, a opinião expressa no discurso dos professores (P1) (P2) (P3) (P4) também foi unânime. Afirmaram que essas orientações promovem aprendizagens. Segundo a Luana (P1), a aprendizagem promovida pelas orientações prescritas *“ajuda para a gente orientar qual o nível nós temos que dar estes alunos”* (P1). O António (P2) expressou no seu discurso que aprende com as orientações prescritas, por estas lhe proporcionarem a possibilidade de analisar os alunos que tem e com quem esta a trabalhar, ajudando-o a perceber *“quais são as suas características, qual é o seu desempenho técnico, quais são as suas bases teóricas”* (P2). Para o João (P3), a partilha da aprendizagem dos professores, relativas às orientações prescritas, ajuda-o a contrabalançar as suas próprias decisões: *“essa aprendizagem de que os professores fazem o seu trabalho para nós acaba por ser também uma forma de contrabalançar as nossas próprias decisões”* (P3). A Sónia (P4) disse que as aprendizagens decorrentes das orientações prescritas proporcionam a troca de experiências que a ajudam a lidar com situações parecidas: *“as experiências e os relatos dos outros professores alertam ou para, no futuro, possíveis situações idênticas”* (P4).

Mediante a análise de conteúdo realizada no discurso dos professores, verificámos que a instituição na qual trabalham, o conservatório de música, promove orientações prescritas ao nível de programas sobre o repertório a ser dado aos alunos, assim como sobre conteúdos a serem ministrados. Entretanto, não promove orientações prescritas para as aulas, ficando estas a cargo dos professores que as discutem nas reuniões pedagógicas promovidas pelos departamentos. Desse modo, mediante a análise do discurso realizada, percebemos que as orientações prescritas promovem aprendizagens informais através dos encontros entre professores, no que remete à elaboração destas prescrições e também das trocas de experiências ocorridas entre os professores. Essas aprendizagens revelaram-se relevantes para os professores no seu trabalho educacional realizado no conservatório.

#### **Quadro 5: Trabalho prescrito. Entrevistas (cont.)**

	É importante	São úteis	(P1)
			(P2)
			(P3)
			(P4)
	Permite definir o repertório a ser dado aos alunos	Permite balizar o repertório que o professor vai atribuir para cada aluno	(P2)
	Troca de experiências entre os professores para a	O contacto com outros professores ajuda a perspectivar o que são os problemas específicos da disciplina	(P3)

A importância das orientações para o trabalho	solução de possíveis problemas	A experiência dos outros professores ajuda a perceber os problemas transversais à sociedade que afetam os alunos	(P3)
		A experiência dos outros professores ajuda a perspectivar uma solução para os problemas relativos aos processos de aprendizagem dos alunos	(P3)
		O diálogo com os professores é importante para perceber o que são problemas transversais ao ensino geral	(P3)
		O diálogo com os professores é importante para perceber o que são problemas da disciplina e o que são problemas transversais ao ensino	(P3)
		O debate com outros professores ajuda na reflexão	(P4)
Aprendizagens decorrentes das orientações prescritas	Aprendizagem vinda da prescrição	Sim	(P1)
			(P2)
			(P3)
			(P4)
	A prescrição ajuda no trabalho educacional	Ajuda a escolher o grau do repertório a ser dado aos alunos	(P1)
			(P1)
			(P1)
			(P2)
	A partilha e a troca de experiências entre os professores mediante as orientações prescritas	As percepções dos outros professores ajudam a encontrar as soluções para alguns problemas	(P3)
		A partilha da aprendizagem dos professores ajuda a contrabalançar as próprias decisões	(P3)
		As experiências dos outros professores ajudam a lidar com situações parecidas com os alunos	(P4)
		As estratégias dos outros professores são mais um recurso a utilizar	(P4)

No prosseguimento da análise de conteúdo realizada para o tema “trabalho prescrito”, avançamos com a discussão do documento “regulamento interno”. Neste regulamento estão presentes normas e diretrizes para o funcionamento da instituição e as prescrições contidas nesse documento orientam no cumprimento dessas normas.

As categorias foram elaboradas em conformidade com o conteúdo do regulamento interno. Deste modo, pudemos realizar a análise dos dados de maneira coesa e adequada às características do documento. Sendo assim, as categorias criadas foram: “objetivos da instituição”, “objetivos de ensino”, “tipos de cursos”, “características dos cursos”, “atribuições do diretor pedagógico”, “atribuições dos professores”, “avaliação”, “atribuição dos alunos”, “regras institucionais dos alunos”, “atribuições da secretaria”.

Quanto ao contexto de produção do documento “regulamento interno”, constatamos que este documento foi produzido pelo conservatório, na cidade em que o mesmo se localiza, no ano de 1994 e alterado em 2005. Os primeiros recetores do documento foram os membros da comunidade em que o conservatório está situado e os recetores finais são os funcionários, os professores e os alunos. A

finalidade atribuída ao regulamento é estabelecer as normas de funcionamento, os objetivos de ensino, a descrição dos cursos e as atribuições de cargo do diretor pedagógico, dos professores e dos funcionários, assim como dos direitos e deveres dos alunos. No documento também estão presentes a descrição e os critérios de avaliação da instituição.

Sendo assim, mediante a análise de conteúdo realizada ao documento, verificámos que nele estão contidos no 1º artigo, a denominação da instituição, “propriedade de uma Cooperativa de Ensino Artístico e Especializado” e os objetivos da mesma - ministrar cursos de música, conceder prêmios aos alunos e promover a divulgação cultural e artística através de concertos, audições escolares e intercâmbios com outras escolas de música do país.

Através da categoria “objetivo de ensino”, verificámos que o conservatório se subordina ao sistema educativo vigente e engloba dois planos de estudos: planos curriculares e conteúdos programáticos de acordo com a legislação em vigor para o ensino especializado da música; e planos próprios com métodos e programas adequados. O ensino oficial é ministrado em dois ciclos: Básico e Secundário/Complementar, sendo que o Ensino Básico se divide ainda em primeiro, segundo e terceiro ciclos. O ensino pré-escolar rege-se por planos de estudo e programas próprios. Podem ainda ser lecionadas disciplinas em regime de Curso Livre, que seguem programas próprios, que não estão sujeitas a regime de avaliação e nem a regime de faltas. Os cursos complementares de música oferecidos permitem a aquisição de conhecimentos necessários para o prosseguimento de estudos em escolas superiores de música.

Na análise realizada para a categoria “atribuições do diretor pedagógico”, verificámos quais as funções a serem realizadas para este cargo. Sendo assim, apurámos então que o diretor pedagógico deve: representar o conservatório, planificar atividades curriculares, promover o cumprimento dos planos e programas de estudo, velar pela qualidade do ensino, zelar pela educação e disciplina dos alunos, comparecer diariamente no conservatório, exercer funções de professor, organizar os horários das aulas, elaborar o regulamento interno, atender alunos encarregados de educação e docentes e assistir as reuniões da direção. Desse modo, por meio da análise realizada às atribuições do diretor pedagógico, registámos que o regulamento interno descreve as diversas funções que este profissional deve desenvolver no seu dia-a-dia de trabalho enquanto diretor pedagógico. O documento regulamento interno não inclui orientações prescritas de como o diretor deve realizar suas funções; este texto apenas as designa, ficando a cargo do diretor a forma de realizar o seu trabalho de acordo com a sua formação e experiência adquirida ao longo do seu percurso profissional.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Regulamento interno**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Objetivos da instituição</b>	<b>Cursos oferecidos</b>	<b>Cursos de música oficiais</b>
		<b>Cursos de música com planos e programas próprios</b>
		<b>Seminários e cursos de aperfeiçoamento</b>
	<b>Criação de prêmios</b>	<b>Prêmio anual</b>
		<b>Prêmios para alunos mediante provas de concurso</b>
	<b>Promoção de divulgação cultural</b>	<b>Promover a divulgação cultural e artística</b>
<b>Objetivos dos cursos ministrados</b>		<b>Ensino oficial ciclo básico primeiro ciclo</b>
		<b>Ensino oficial ciclo básico segundo ciclo- Curso básico</b>
		<b>Ensino oficial Secundário/Complementar</b>
		<b>Ensino pré-escolar</b>
		<b>Curso livre</b>
		<b>Cursos complementares</b>
<b>Atribuições do diretor pedagógico</b>		<b>Representar o conservatório</b>
		<b>Planificar atividades curriculares</b>
		<b>Promover o cumprimento dos planos e programas de estudo</b>
		<b>Velar pela qualidade de ensino</b>
		<b>Zelar pela educação e disciplina dos alunos</b>
		<b>Comparecer diariamente no conservatório</b>
		<b>Exercer funções de professor</b>
		<b>Organizar os horários</b>
		<b>Elaborar o regulamento interno</b>
		<b>Atender os alunos, encarregados de educação e docentes</b>
		<b>Assistir reuniões da direção</b>

Na categoria “atribuições dos professores”, verificámos, mediante a análise de conteúdo realizada, que o regulamento interno descreve as funções que o corpo docente deve realizar e não expressa como essas funções devem ser levadas a cabo. Sendo assim, o corpo docente tem autonomia para realizar as suas funções de acordo com a sua formação, a sua experiência pessoal e também de acordo com a troca de experiências entre os professores dos demais departamentos, como verificado na análise do discurso realizada às entrevistas. Logo, as funções que o corpo docente deve realizar são: despertar nos seus alunos o interesse pelo ensino que lhes é ministrado e tornar proveitosas as aulas; manter a disciplina nas aulas, tornando-as agradáveis no convívio professor aluno; incentivar os alunos a assistirem concertos e audições escolares; ser pontual; anotar os elementos de avaliação e as faltas dos alunos nos documentos próprios para este efeito; comparecer às reuniões do conselho pedagógico, de avaliação e de pais e participar noutras atividades para as quais sejam convocados; tomar parte dos concertos organizados pelo conservatório.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Regulamento interno (cont.)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Atribuições dos professores</b>		<b>Despertar nos seus alunos o interesse pelo ensino</b>
		<b>Manter a disciplina nas aulas</b>
		<b>Incentivar os alunos a assistirem apresentações musicais</b>
		<b>Ser pontual</b>
		<b>Fazer anotações relativas a avaliação e a frequência</b>
		<b>Comparecer a reuniões relativas ao trabalho docente</b>
		<b>Tomar parte nos concertos organizados pelo conservatório</b>

Relativamente a categoria “avaliação”, o documento analisado apresenta a legislação e as portarias às quais a avaliação se subordina, assim como os tipos de avaliação e os critérios. Sendo assim, o documento expressa que a avaliação deve obedecer ao princípio da avaliação contínua, devendo os instrumentos de avaliação serem adaptados à natureza de cada disciplina. Complementarmente, a avaliação final de grau ou de ano deverá ter em conta o trabalho realizado ao longo do ano letivo. Quanto aos critérios de avaliação, o documento indica que estes devem ser definidos pelo conselho pedagógico. O documento diz ainda que a avaliação de cada aluno é enviada aos respetivos encarregados de educação por correio eletrónico, no fim de cada período.

Na categoria “atribuição dos alunos”, o regulamento interno da instituição de ensino musical aponta e descreve as disposições a que os alunos ficam sujeitos: Pagar as propinas nos prazos estabelecidos; colaborar em concertos e audições escolares do conservatório de música sempre que seus professores e o diretor pedagógico assim o determinem; não se exhibir publicamente sem a prévia autorização dos seus professores e do diretor pedagógico; e assistir a todas as sessões e concertos organizados pelo conservatório.

A última categoria presente na análise do regulamento interno é “atribuições da secretaria”. Esta categoria mostrou-se sucinta e aponta para quatro funções designadas ao chefe de serviços administrativos. As funções descritas foram: orientar a distribuição do serviço pelos funcionários e auxiliares; zelar pelo bom funcionamento da secretaria, procurando manter o expediente em dia; supervisionar o processo de matrícula dos alunos e solicitar ao Ministério da Educação, nos prazos determinados, as autorizações necessárias para o bom e legal funcionamento do conservatório.

Mediante a análise baseada no Interacionismo Sociodiscursivo, (ISD), Lousada & Barricelli (2011), apurámos que as prescrições foram veiculadas de forma impositiva e que as modalizações

presentes no texto, em praticamente todas as categorias e subcategorias do documento, são de obrigação.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Regulamento interno (cont.)**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Avaliação</b>		<b>Avaliação contínua</b>
		<b>Avaliação final</b>
		<b>Critérios de avaliação</b>
		<b>Envio das avaliações</b>
<b>Atribuições dos alunos</b>		<b>Pagar propinas</b>
		<b>Participar de concertos e audições no conservatório</b>
		<b>Não se exhibir publicamente</b>
		<b>Assistir aos concertos organizados pelo conservatório</b>
<b>Atribuições da secretaria</b>		<b>Orientar a distribuição do serviço pelos funcionários</b>
		<b>Zelar pelo bom funcionamento da secretaria</b>
		<b>Solicitar autorizações necessárias para o funcionamento do conservatório</b>
		<b>Solicitar autorizações ao Ministério da Educação</b>

A análise de conteúdo realizada nas “matrizes das provas de avaliação final” revelou informações relativas ao repertório que o aluno tem necessariamente que tocar nas provas finais do instrumento piano. Sendo assim, apuramos que, nas “matrizes das provas de avaliação”, existem prescrições relativas às peças musicais que os alunos tocam nas provas, para serem aprovados e avançarem para o grau seguinte do curso de instrumento que estão inscritos. Registam-se ainda prescrições nas orientações para a aplicação das provas. As orientações são destinadas aos professores e indicam como e de que forma o repertório deve ser apresentado.

No prosseguimento da análise, para compreendermos o contexto de produção físico e sociosubjetivo do documento, aplicamos a análise do Interacionismo Sociodiscursivo, (ISD), Lousada & Barricelli (2011). O contexto físico refere-se ao lugar da produção, que é um conservatório de música em Portugal, e o contexto sociosubjetivo ao papel social do enunciador. Sendo assim, foi verificado que o papel social do enunciador é o de especialista, pois indica os encaminhamentos necessários para a aplicação das provas finais de instrumento. Deste modo, o professor é o destinatário. Portanto, estabelecem uma relação de hierarquia, na qual o enunciador tem o papel superior. A finalidade atribuída ao documento é de orientar, por meio da prescrição, o trabalho dos professores de piano.

Quanto à análise realizada, ao nível enunciativo no caso das modalizações, Lousada & Barricelli (2011), verificamos que as orientações prescritas presentes nas subcategorias, “indicações relativas a execução instrumental”, “indicações relativas a performance” e “indicações aos professores” apresentam modalizadores, pertencente à categoria relativa às obrigações ao apresentar os fatos como sendo domínio do direito e da obrigação. Do mesmo modo, na subcategoria “indicações relativas a performance” e “indicações relativas aos professores”, também são pertencentes a categoria relativa às obrigações. As demais indicações presentes no documento se referem à indicação de como as escalas, os estudos e as peças são sorteados.

Por fim, realizámos a reflexão sobre o gênero ao qual pertencem os textos, para apurarmos se estes documentos dizem ao professor o que ele deve fazer e de que forma o texto vincula as prescrições, por exemplo, de forma impositiva ou de forma prescritiva. Deste modo, mediante a análise, verificámos que o texto é visivelmente impositivo, ou seja, as prescrições são dadas diretamente e pretendem que os professores façam exatamente o que está prescrito, sem margens para ações diferentes das que estão prescritas.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Matrizes das provas de avaliação**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Orientações prescritas para a aplicação das provas</b>	<b>Indicações relativas a performance</b>	<b>Execução de escalas</b>
		<b>Execução de estudos</b>
		<b>Execução de peças</b>
		<b>No 8º grau a avaliação final é substituída por um recital final que deverá ter a duração de 30 minutos</b>
		<b>Leitura à primeira vista dos 3º ao 5º graus</b>
		<b>O repertório deverá ser apresentado de memória</b>
	<b>Indicações relativas aos professores</b>	<b>O repertório deverá ser tocado integralmente</b>
<b>Programa anual de repertório</b>	<b>1º grau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>
		<b>Estudos</b>
		<b>Peças</b>
	<b>2º grau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>
		<b>Estudos</b>
		<b>J.S.Bach</b>
		<b>Sonatina</b>
		<b>Peça</b>
	<b>3º grau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>
		<b>Estudos</b>
		<b>J.S.Bach</b>
		<b>Sonatina</b>
		<b>Peça</b>
	<b>4º grau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>
		<b>Estudos</b>
		<b>J.S.Bach</b>
		<b>Sonatina</b>

	5º grau	Peça
		Escalas e arpejos
		Estudos
		J.S.Bach
		Sonata
		Peças
	6º grau	Escalas e arpejos
		Estudos
		J.S.Bach
		Sonata
		Peças
	7º grau	Escalas e arpejos
		Estudos
		J.S.Bach
		Sonata
		Peças
	8º grau	Estudos
		J.S.Bach
		Sonata
		Peças
		Recital

No terceiro e último documento analisado para o tema “trabalho prescrito”, foram elaboradas quatro categorias, “orientações pedagógicas”, “competências a ser desenvolvidas”, “estratégias de aprendizagem” e “avaliação”. Sendo assim, na primeira parte do documento, foram encontradas prescrições relativas à importância da disciplina formação musical e prescrições cujo objetivo são orientar a lecionação das aulas. Realizada, então, a análise de conteúdo, constatamos que na categoria “orientações pedagógicas”, foram encontrados discursos que demonstram a importância da disciplina: “a formação musical, nos seus mais variados parâmetros, é considerada como suporte técnico e artístico fundamental para qualquer atividade musical”; e discursos que orientam a lecionação das aulas de formação musical: “as aulas são essencialmente prático-teóricas, sabendo que o cruzamento dos conhecimentos práticos e teóricos é essencial para a compreensão do fenômeno musical, principalmente numa aprendizagem acadêmica”. Do mesmo modo, mediante a análise, verificamos que na categoria “competências a ser desenvolvidas”, foram encontrados conteúdos relativos ao que os alunos deveriam aprender nesta disciplina. Nos oito graus que compõem a estrutura curricular da disciplina formação musical, evidenciaram-se competências relativas à aprendizagem de músicos em busca do conhecimento técnico musical, que perpassam a aprendizagem de qualquer instrumento musical ou do canto. Os conteúdos relativos à teoria musical, à percepção musical, à harmonia, à instrumentação e demais conteúdos técnico musicais são destacados. De entre as unidades de registro encontradas na análise destacam-se: o “reconhecimento auditivos, escrito, e escrita a partir de uma dada nota do acorde perfeito maior, perfeito menor e diminuto”, a “identificação e construção de escalas até 5 alterações na armação de clave de escalas maiores e 3 escalas menores”, as “frases melódicas, a uma voz transpô-las e transcrevê-las” e por fim a “identificação teórica de todas as



funções tonais com inversões e identificação auditiva de todas as funções tonais estudadas não incluindo modulações e cromatismos”. Portanto, as unidades de registo, expressaram conteúdos técnicos da aprendizagem musical, realizada por uma instituição da modalidade educativa formal.

Na categoria “estratégias de aprendizagem”, foram revelados conteúdos que, segundo a análise do nível enunciativo quanto às modalizações, pertencem ao Interacionismo Sociodiscursivo, proposto por Bronckart (1997), apud Lousada & Barricelli (2011). Sendo assim, verificámos que nas unidades de registo, foram evidenciados conteúdos que são de aprendizagem obrigatória. De entre as unidades de registo analisadas, destacamos as seguintes: “desenvolver capacidade de memorização rítmica e melódica”, “possuir uma competente audição harmónica, melódica e polifónica” e o “reconhecimento e compreensão de formas musicais ternárias: Ària da Capo, Minueto com trio, Scherzo”. Como já identificado na categoria anterior, o conteúdo expresso, nesta categoria, foi o de aprendizagens relativas ao conhecimento técnico musical.

Concluímos então a análise de conteúdo e a análise baseada no Interacionismo Sociodiscursivo (ISD), com as subcategorias, “indicadores de medida” e “critérios de avaliação”, agrupadas na categoria “avaliação”. Nesta categoria estão presentes unidades de registo que revelam os “indicadores de medida” das avaliações a serem realizadas na disciplina formação musical. De entre os indicadores de medida das avaliações destacamos que o aluno deve “revelar seriedade e competência no trabalho realizado em sala de aula e na realização de trabalhos de casa”, que o aluno deve “revelar uma postura digna em sala de aula”, que deve “cumprir as indicações e orientações do docente”. Na subcategoria “critérios de avaliação”, destacamos “observação directa e focada”, “capacidade de aplicar conceitos já lecionados” e “cumprimento de regras”. Quanto à categoria pertencente ao nível enunciativo, mais uma vez constatamos o destaque na obrigação do seu cumprimento.

**Quadro 5: Trabalho prescrito. Programa de disciplina isto não devia vir antes do último parágrafo?**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Orientações pedagógicas</b>		<b>Importância da disciplina formação musical</b>
		<b>Orientação para a leção das aulas</b>
<b>Competências a ser desenvolvidas</b>		<b>Aprender a simbologia musical básica</b>
		<b>Aprender o nome das notas</b>
		<b>Realizar polirritmia</b>
		<b>Reconhecer auditivamente</b>
		<b>Identificar e construir escalas</b>
		<b>Entoar</b>
		<b>Memorizar</b>
		<b>Conhecer os ornamentos</b>
		<b>Aprendizagem da harmonia musical</b>
		<b>Escrita e leitura de instrumentos transpositores</b>

		<b>Instrumentação</b>
		<b>Escrita teórica para instrumentos transpositores</b>
<b>Estratégias de aprendizagem</b>		<b>Desenvolver a memorização rítmica e melódica</b>
		<b>Conhecer os compassos simples e compostos</b>
		<b>Ter uma noção clara do tempo e pulsação</b>
		<b>Realizar ditados melódicos</b>
		<b>Reconhecer e saber escrever as escalas maiores e menores</b>
		<b>Reconhecimento e compreensão de formas musicais ternárias</b>
		<b>Possuir uma audição competente</b>
<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores de medida</b>	<b>Deve revelar seriedade, competência e postura</b>
		<b>Cumprir as indicações e orientações do docente</b>
		<b>Observação direta e focada</b>
		<b>Capacidade de aplicar os conceitos</b>
	<b>Critérios de avaliação</b>	<b>Autonomia</b>
		<b>Cumprir as regras</b>
		<b>Atitude</b>
		<b>Participação</b>

De maneira geral, aferimos, mediante a análise realizada no *corpus* documental desta investigação que as aprendizagens decorrentes das prescrições são relativas à aprendizagem informal. Portanto, uma vez que essas orientações prescritas do conservatório produzem aprendizagens decorrentes da aplicação destas prescrições pelos professores em seu trabalho, constatámos pelas análises que, dependendo do caráter da prescrição, os professores as discutem com seus colegas em reuniões pedagógicas e as adequam conforme a situação de aprendizagem que têm com seus alunos, construindo, dessa forma, novas aprendizagens.

Sendo assim, demos por concluída a análise de dados da presente investigação. Mais uma vez, torna-se pertinente atestar que todo o processo, desde a colheita das entrevistas e sua análise, assim como a recolha dos documentos analisados, respeitaram os princípios éticos, assim como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Lembramos ainda que as orientações prescritas que orientam o trabalho docente, forneceram diretrizes para as ações realizadas no contexto laboral, ficando a cargo do docente a forma como este irá adequar essas orientações ao trabalho. Deste modo, essas orientações não são regras, ficando a cargo do docente, que tem autonomia para empregá-las de acordo com as situações que ocorrem no seu dia-a-dia de trabalho, pois é “justamente a necessidade de ter uma classe “que funcione” que faz com que os professores, no exercício de seu trabalho partam de prescrições, elaboradas de maneira geral, para todos, mas adaptem-nas a seu contexto particular de ensino” (Lousada & Barricelli, 2011, p.229).

## Conclusões

Neste capítulo tecemos algumas conclusões acerca deste estudo, com o intuito de responder às questões de investigação e compreender as aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real em ambiente laboral. Por fim, sugerimos algumas ideias que poderão servir para um estudo futuro acerca da problemática que motivou esta dissertação.

Considerando a primeira questão específica que orientou este estudo, que versa sobre as aprendizagens que decorreram do trabalho prescrito destes professores e como é que essas aprendizagens influenciaram a prática profissional. Após uma atenta análise realizada às entrevistas semidiretivas, aferimos que as aprendizagens que decorreram do trabalho prescrito surgiram da reflexão realizada pelos professores, aquando da adequação destas prescrições ao contexto de trabalho real.

Logo, desta reflexão decorreram aprendizagens relativas à convivência com os alunos nas aulas, aos processos de ensino aprendizagem e outras aprendizagens que decorreram da troca de experiências entre os professores sobre a aplicação das orientações prescritas no desempenho laboral.

Sendo assim, notámos que a relação que se estabelece entre o trabalho prescrito e o trabalho real, no caso dos professores de música de um conservatório em Portugal, envolve a produção e o desenvolvimento de aprendizagens informais. Estas aprendizagens foram estabelecidas através da vivência no ambiente de trabalho, proporcionada pelo trabalho prescrito e pelo trabalho real. As aprendizagens decorrentes das orientações prescritas deram-se por intermédio da adaptação das prescrições ao contexto de trabalho dos professores do conservatório, uma vez que as prescrições, maioritariamente, eram impositivas e visavam a normatização do trabalho docente; entretanto, os professores desta instituição tinham liberdade para ajustar as prescrições aos desafios do contexto de trabalho. As aprendizagens que decorreram do trabalho real foram aquelas proporcionadas pela prática, pelas vivências no ambiente de trabalho, pelas novas situações que aconteceram sem que os professores estivessem à espera e, por isso mesmo, estes profissionais tinham que recorrer às experiências passadas para lidar com essas situações, produzindo, portanto, novas experiências que se transformaram em aprendizagens (Kolb, 1984).

Ao analisarmos as aprendizagens decorrentes do percurso formativo dos professores, apurámos que estas foram alcançadas por meio das modalidades educativas formal, não formal e informal. Segundo a análise de conteúdo às entrevistas, aferimos que os caminhos trilhados pelos professores no processo de aprendizagem musical foram os mais diversos e passaram por

aprendizagens relativas às três modalidades educativas. As aprendizagens foram realizadas em ambientes formais, como escolas de música e conservatórios, não formais, através de cursos de música ministrados por instituições sem regulamentação governamental, logo, mais flexíveis e sem certificação, e informais, ocorridas em ambientes sociais diversos, por meio de trocas de experiências, numa perspectiva heurística (Cavaco, 2001). Portanto, as aprendizagens decorrentes do percurso formativo foram fruto da inter-relação das modalidades educativas, formal, não formal e informal, que são complementares entre si.

No que se refere às aprendizagens que foram adquiridas no ambiente laboral, apurámos que estas foram fruto sobretudo da educação informal e ocorreram no cotidiano. Resultaram de situações educativas que não foram organizadas para tal, em que não houve a sistematização de conhecimentos, promovendo aprendizagens que se traduziram em alterações de conhecimentos, comportamentos e atitudes. Muitas destas aprendizagens foram aprendizagens implícitas, onde a aquisição do conhecimento não dependeu de atitudes conscientes. Deste modo, as aprendizagens desenvolvidas no trabalho decorreram da experiência prática ao longo do percurso profissional e, em particular, surgiram da troca de experiências proporcionada pelo convívio com os indivíduos no ambiente de trabalho.

No primeiro eixo de análise, sobre o trabalho prescrito, investigámos a importância das orientações prescritas, contidas no *corpus* documental desta investigação, para o desempenho profissional do docente em música. Apurámos que as prescrições contidas nos documentos analisados eram de carácter impositivo e tinham o objetivo de normatizar o trabalho educacional realizado no conservatório. Todavia, relativamente às prescrições contidas no regulamento interno e no programa de ensino da disciplina, aferimos que os professores tinham autonomia para adaptar as orientações prescritas ao seu contexto de trabalho, de acordo com as situações que surgiam no quotidiano. Quanto às prescrições contidas nas matrizes das provas de instrumentos, que discriminam o repertório a ser tocado nas provas finais, o professor devia seguir estritamente a orientação presente no documento, não havendo margem para alterações nem adaptações.

Ainda relativamente ao primeiro eixo, que se refere ao trabalho prescrito, analisámos de que maneira as aprendizagens decorrentes das prescrições foram utilizadas na prática pedagógica dos professores inquiridos. Assim sendo, constatámos que as orientações prescritas proporcionaram aos professores, de um lado, a oportunidade de trocar experiências com os demais professores do conservatório, sobre como estas orientações poderiam ser usadas no trabalho realizado no dia-a-dia, na busca de melhores resultados de ensino aprendizagem com os alunos. Por outro lado, verificámos que as prescrições proporcionaram aprendizagens que foram fruto da reflexão sobre as normas do

trabalho; ou seja, estas aprendizagens decorreram da sobreposição das orientações prescritas relativamente à experiência pessoal dos professores.

No segundo eixo de análise, que se refere ao trabalho real, investigámos como se caracterizaram as aprendizagens construídas no dia-a-dia de trabalho dos professores inquiridos. Sendo assim, descobrimos que se trataram de aprendizagens provenientes da experiência, obtidas implicitamente, sem que os professores se dessem conta de que estavam a aprender. Segundo Kolb (1984), temos dois modos distintos de aprender, pela apreensão e pela compreensão. Quando aprendemos pela apreensão, não temos a necessidade de investigar racionalmente, aprendemos sem nos darmos conta. Desse modo, aferimos que mediante a análise das entrevistas e dos documentos, as aprendizagens construídas no dia-a-dia de trabalho deram-se através da apreensão: os professores aprendiam por meio da prática e da realização do trabalho, convivendo com os alunos e professores, sem perceberem que estavam a aprender, pois apenas sabiam como fazer e melhoravam a sua prática de acordo com o passar do tempo. Podemos dizer que os quatro professores expressaram nos seus discursos, que melhoraram a sua prática com o passar do tempo, pelas aprendizagens decorrentes das experiências proporcionadas pelo convívio com os alunos e professores no ambiente de trabalho.

Relativamente à segunda questão do eixo de análise elaborado para investigar o trabalho real, apurámos que os professores recorreram às aprendizagens experienciais no seu quotidiano sempre que se deparavam com situações novas e imprevistas, as quais, por não estarem previstas, tinham que ser resolvidas sem consulta prévia a manuais ou orientações prescritas; ou seja, tinham que ser resolvidas por meio da experiência pessoal, adquirida através de aprendizagens construídas no quotidiano de trabalho. Para Kolb (1984), a aprendizagem experiencial se dá num ciclo de quatro fases e o indivíduo aprende em qualquer uma destas fases. Desse modo, segundo a teoria deste autor, a aprendizagem que vem da experiência se dá por meio da atividade realizada, do pensamento sobre essa atividade e da reflexão sobre as experiências vividas anteriormente. Por esse motivo, aferimos que os professores recorreram às aprendizagens experienciais para realizar o seu trabalho quotidiano, lidar com situações de ensino aprendizagem novas trazidas pelos alunos e também para buscar melhores resultados de ensino aprendizagem.

Assim sendo, chegamos à conclusão de que as aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e o trabalho real em ambiente laboral não foram apenas de carácter informal, obtidas através da interação e da convivência em contextos sociais diversos, mas sim, numa perspetiva mais ampla, holística. Portanto, foram fruto da inter-relação entre aprendizagens conseguidas através da educação formal, não formal e informal, realizadas primeiramente por meio da educação formal, no percurso formativo, e posteriormente através da educação não formal e sobretudo informal, principalmente no

ambiente de trabalho. A investigação, evidenciou que os professores começaram a aprender a lecionar, ou seja, a realizar o seu trabalho, desde o início do seu percurso formativo e estas experiências foram-se somando às demais, provenientes do desempenho do trabalho e da convivência com os indivíduos no ambiente laboral. Todas essas aprendizagens, obtidas por meio da experiência acumulada ao longo da vida estão em constante desenvolvimento e transformação, permitindo novas aprendizagens procedentes de situações de interação e reflexão sobre as orientações prescritas aplicadas ao trabalho real.

O tema desta investigação está ainda longe estar esgotado, uma vez que cada instituição promove um ambiente laboral diferente, com normas e prescrições que se referem àquele contexto. Cada ambiente de trabalho possui diferentes indivíduos com várias experiências, criando assim as mais diversificadas situações de aprendizagem. Desta forma, esta investigação realizou-se num conservatório de música e pudemos verificar as aprendizagens construídas no ambiente laboral desta instituição. Futuramente, poderá ser realizado um estudo mais alargado, em duas ou mais instituições de ensino formal de música, para que possamos compreender como se dá a construção de aprendizagens em cada instituição e, eventualmente, o que há de comum e de diferente entre estas entidades. Espera-se que com este estudo se possa compreender aprendizagens construídas em ambientes de educação formal de música, podendo contribuir para uma reflexão sobre o modo como cada instituição promove ambientes laborais de aprendizagem.

## Bibliografia

- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Andery, M., A. (1996). *Para compreender a ciência. Uma perspectiva histórica*. São Paulo: Educ.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *IPS*, 2 (2), 10-25. Recuperado de: <http://mediacoes.esse.ips.pt>.
- Canário, R. (2000). *A educação de adultos: Um campo complexo em expansão*. Lisboa: Educa.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal. In: L.C. Lima, J. A. Pacheco, M. Esteves & R. Canário (Org.), *A educação em Portugal (1986-2006): Alguns contributos de investigação* (pp. 159-206). Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Cavaco, C. (2002). *Aprender fora da escola: percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Cavaco, C. (2003). Fora da escola também se aprende. Percursos da formação experiencial. *Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 125-147.
- Eraut, M. (2004). Informal Learning in the Workplace. *Studies in Continuing Education*. 26 (2), 247-273. DOI: 10.1080/158037042000225245.
- Gadotti, M. (2005). A questão da educação formal / não formal. *Droit à l'éducation: solutions à tous les problèmes ou problème sans solution?*, 1-11. Recuperado de: <https://docplayer.com.br/5445484-A-questao-da-educacao-formal-nao-formal.html>
- Gohn, M.G. (1998). Educação não formal: Um novo campo de atuação. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 6 (21), 511-526.
- Gohn, M.G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de educação*, 14 (50), 27-38. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf>.
- Kolb, D., A. (1984). *Experiential learning*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Kolb, D., A. & Kolb, A., Y. (2011). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. *Armstrong: Management Learning, Edu. and Develop.*, 42-68. Recuperado de: [https:// www.researchgate.net/publication/ 267974468](https://www.researchgate.net/publication/267974468).

Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 41-65. Recuperado de: [uc.pt/feuc/citcoimbra/Kovacs](http://uc.pt/feuc/citcoimbra/Kovacs) 2006.

La Belle, T.J. (1982). Formal, nonformal and informal education: A holistic perspective on Lifelong Learning. *International Review of Education* 28 (2), 159-175. <https://doi.org/10.1007/BF00598444>

Lousada, E. G., Barricelli, E. (2011). Análise comparativa de textos que orientam o trabalho educacional: décadas diferentes, mesmas prescrições. In: *Eutomia: Revista de Literatura e Linguística*, 1 (8), 224-246. DOI: <https://doi.org/10.19134/eutomia-v1i08p%25p>

Marx, K. (2013). O capital. Retirado de [Http:// file:///C:/Users/cacap/Downloads/404275279-O-Capital-Karl-Marx-3-pdf.pdf](http://file:///C:/Users/cacap/Downloads/404275279-O-Capital-Karl-Marx-3-pdf.pdf)

Novoa, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.

Pozzo, J., I. (2007). *Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem*. Porto Alegre: Artemed.

Souza, J. W. A., Leitão, L. V., Costa, T. M. C. & Ferraz, M. M. T. (2015). Considerações sobre o trabalho prescrito: reflexões sobre as modalidades que incidem no agir docente. *Signótica*, 27 (2), 583-604. DOI: <https://doi.org/10.5216/sig.v27i2.35626>



**Anexos**  
**Mestrado Organização e Gestão da Educação e da Formação**

**Guião da Entrevista**

**Tema:** As aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e a experiência em contexto laboral

**Objetivo Geral:** Compreender a relação entre a formação e as aprendizagens construídas entre o trabalho prescrito e a experiência em contexto laboral

**Objetivos Específicos:**

- Caracterizar a formação académica do entrevistado
- Caracterizar o percurso profissional do entrevistado
- Caracterizar do percurso formativo (formação profissional) do entrevistado
- Caracterizar o desempenho profissional
- Relacionar o percurso formativo, a experiência e a prescrição no desempenho profissional

Blocos	Objetivos	Tópicos para a formulação de questões	Observações
A-Legitimação da entrevista	<ul style="list-style-type: none"><li>- Agradecer a disponibilidade e a gentileza de nos conceder a entrevista</li><li>-Explicitar a relevância da mesma para o estudo em questão</li><li>- Explicitar os objetivos da pesquisa</li><li>- Garantir a confidencialidade e o anonimato da entrevistada e da instituição que representa</li><li>- Pedir autorização para fazer o registo audio</li></ul>		

B- Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Conhecer as trajetórias pessoais e profissionais</li> <li>-Conhecer as modalidades educativas pelas quais passaram</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Qual a sua data de nascimento?</li> <li>-É natural de onde?</li> <li>-Qual o seu percurso escolar?</li> <li>-O que o(a) levou a escolher esse curso? Porquê?</li> <li>-Como ocorreu o início de sua aprendizagem musical?</li> <li>-Toca algum instrumento?</li> <li>-Como aprendeu a tocar seu instrumento?</li> <li>-O que o levou a escolher a esse instrumento?</li> <li>- Qual a sua profissão?</li> <li>-Porque escolheu essa profissão?</li> <li>-Frequentou alguma formação profissional?</li> </ul>	
C-Tarefas associadas ao trabalho	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Saber sobre o desempenho profissional</li> <li>-Entender a rotina do trabalho que desempenha</li> <li>-Compreender como resolve problemas no trabalho</li> <li>-Saber e o que aprende ao resolver esses problemas</li> <li>-Perceber se resolve sozinho ou com a ajuda de alguém</li> </ul>	- O que faz no trabalho?	
		-Sabe descrever como faz seu trabalho?	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Que problemas que surgem?</li> <li>-Como é que resolve?</li> <li>-Com a ajuda de quem?</li> <li>-Antes resolvia de maneira diferente do que resolve agora?</li> <li>-O que aprendeu com a resolução desses problemas?</li> </ul>
		-Como toma decisões no seu trabalho?	
		-Como é o seu dia-a-dia de trabalho?	

		-Quando resolve os problemas do dia-a-dia no trabalho para pra pensar ou refletir antes das decisões tomadas?	-Como faz isso, consegue descrever?
D-Aprendizagens desenvolvidas no trabalho	-Perceber como o entrevistado aprendeu a fazer seu trabalho -Compreender quais as fontes de aprendizagem no trabalho -Saber onde recorre quando ocorre algum problema inesperado no trabalho	-Como aprendeu a fazer o seu trabalho?	
		-Aprendeu alguma coisa no trabalho que não fazia antes?	Sim- -Oque? -Com quem aprendeu? -Como aprendeu? -Esse aprendizado melhorou seu desempenho no trabalho? Sim- -Porquê?
		-Com quem trabalha?	-Aprende algo com essas pessoas?
		-O que aprendeu que não sabia antes?	- Como caracteriza esse aprendizado? -Consegue dar nome a esse aprendizado? -O que são essas aprendizagens? -O que é esse aprendizado? - Esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho? -Como?
E-Prescrição	-Saber se o entrevistado utiliza a prescrição quando realiza seu	- Na instituição em que decorre essa entrevista está prevista uma	Sim- -Quais?

	trabalho	orientação para a planificação e a lecionação das aulas?	- Essas orientações são úteis para o seu trabalho? -Aprende algo com elas? Sim- -Como?
		-Utiliza manuais, livros, artigos na preparação do seu trabalho?	Sim - -Essas fontes de informação ajudam a melhorar o seu desempenho no trabalho? -Como? Não - - O que utiliza na preparação do seu trabalho?

MATRIZ DE ANÁLISE DE CONTEÚDO					
Entrevistado/Nome fictício		P1/ Luana	Profissão atual	Professora de piano	
Idade		56 anos	Tempo de serviço	23 anos	
Entrevistado/Nome fictício		P2/ António	Profissão atual	Professor de piano	
Idade		30 anos	Tempo de serviço	10 anos	
Entrevistado/Nome fictício		P3/ João	Profissão atual	Professor de Formação Musical	
Idade		46 anos	Tempo de serviço	22 anos	
Entrevistado/Nome fictício		P4/ Sónia	Profissão atual	Professora de clarinete	
Idade		47 anos	Tempo de serviço	21 anos	
Entrevistador		Carlos Petrini			
Local, data e duração da entrevista					
P1	Local de trabalho. 02/07/2019. 43’32				
P2	Residência. 02/07/2019. 56’52				
P3	Local de trabalho. 05/07/2019. 51’02				
P4	Local de trabalho. 09/07/2019. 39’35				
Tema 1: Percurso formativo					
Categorias		Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	U.C
Início da aprendizagem musical		Aprendizagem Formal	Percurso da escola em paralelo com a escola de música	Entrei na escola primária, ao mesmo tempo entrei na escola de música	(P1)
		Aprendizagem Informal	Aprendizagem em família	Começou tudo de forma muito natural. O meu pai, lembro-me que ensinou-me a ler apenas a clave de sol e, a partir daí, eu comecei a explorar as próprias partituras que vinham com esse Piano.	(P2)
			Aprendizagem prática na banda de música	Tive uma aprendizagem mais na prática da banda	(P3)

			Eu comecei aprendizagem no instrumento através de uma banda de música.	(P4)
Estudo de música	Modalidade educativa Formal	Percurso da escola em paralelo com conservatório	Entrei na escola primária, ao mesmo tempo entrei na escola de música	(P1)
			Comecei a estudar com 10 anos no conservatório de música de Santarém. Depois terminando oitavo grau, em conjunto com o 12º ano do Liceu, escola secundária	(P2)
			Fui fazendo sempre o percurso da escola em paralelo com conservatório	(P4)
		Não estudou em escola de música formal	Portanto, nunca estive num conservatório a estudar música	(P3)
	Modalidade educativa não formal	Master classes	já desde os 15 anos, frequento <i>master classes</i> orientadas por grandes nomes	(P2)
	Informal	Aprendizagem prática na banda de música	Não tive essa formação encadeada numa aprendizagem ortodoxa, uma academia, um conservatório, não tive essa aprendizagem, tive uma aprendizagem mais na prática da banda	(P3)
Aprendizagem formal	Curso superior de música	Licenciatura em música	Na região sul da Rússia e lá, a licenciatura	(P1)
			Depois terminando oitavo grau, em conjunto com o 12º ano do Liceu, escola secundária, fui estudar para a Escola Superior de Artes.	(P2)
			Fiz até ao 12º ano em Lisboa, mais tarde concorri à licenciatura em composição na Escola Superior de Música.	(P3)
			Ingressei na Escola Superior de Música de Lisboa, no instrumento de Clarinete	(P4)
Aprendizagem não formal	Formação profissional	Não frequentou	Não. Comecei logo a trabalhar	(P1)
		Formações e <i>master classes</i>	frequento <i>master classes</i> orientadas por grandes nomes	(P2)
			frequentei sempre muitas ações de formação e <i>master classes</i> de Piano.	(P2)
		Cursos e <i>workshops</i>	Mais tarde, recebi uma bolsa de estudo para, para estudar numa universidade americana	(P2)
			Ok. Ao longo do curso de composição fui participando em <i>workshops</i> , em cursos de composição, de direção de orquestra, coisas que iam complementando a minha curiosidade, eu era autodidata na área	(P3)
			Portanto, nunca estive num conservatório a estudar música / Eu, como não tive essa experiência, acabei por sentir necessidade, durante a licenciatura, de complementar essa, essa lacuna, e ir assistir a cursos ou a <i>workshops</i> de áreas que eu sentia mais dificuldade.	(P3)

			Posteriormente fiz uma profissionalização pela Universidade Aberta, pronto,	(P4)
			e fiz outros, outros na área da música o curso de música nos hospitais	(P4)
			houve assim várias, várias outras <i>workshop</i> tudo a ver com o ensino e com a música.	(P4)
<b>Tema 2: Tarefas e atividades de trabalho</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>U.C</b>
<b>O que faz no trabalho</b>		<b>Professor de piano</b>	Professora de Piano.	(P1)
			Eu sou professor de Piano	(P2)
		<b>Coordenador</b>	sou coordenador do departamento de teclas e acordeão	(P2)
		<b>Músico de banda</b>	atualmente eu sou músico militar	(P3)
		<b>Professor composição e matérias teóricas</b>	mas também leciono disciplinas ligadas à parte teórica nos conservatórios: história da cultura e das Artes, análise e técnicas de composição	(P3)
		<b>Professor de clarinete</b>	Sou professora de Clarinete.	(P4)
		<b>Diretora Pedagógica</b>	além de professora de clarinete sou também sou diretora Pedagógica	(P4)
<b>Descrição de como faz o trabalho</b>	<b>Preparam a aula</b>	<b>Prepara a aula</b>	Estudo, preparo e depois tento realizar se o aluno está preparado.	(P1)
			O que tem a ver com as aulas clarinete, portanto, eu preparo as aulas.	(P4)
		<b>Escolhe os estudos e peças adequados aos alunos</b>	Escolho o estudo ou a peça mais adequada, por exemplo, se há um aluno que precisa de trabalhar eu vou à procura de uma peça que, que tenha, que tenha implícito para que possa ser desenvolvido.	(P4)
		<b>Prepara a aula em função do programa da escola</b>	Há um programa que nós temos que seguir, mas é um programa que é variado. Portanto, há vários métodos de, várias possibilidades para cada grau, para cada nível de ensino e eu preparo em função da necessidade do aluno, daquilo que eu quero que o aluno trabalhe. <b>(PRESCRIÇÃO)</b>	(P4)
		<b>Prepara a aula em casa</b>	Mas normalmente preparo as aulas em casa, escolho, escolho as peças, depois dou ao alunos	(P4)
	<b>Faz com dedicação</b>	<b>Faz com dedicação</b>	Faço de forma muito dedicada	(P2)
	<b>Usa a teoria e a prática no trabalho</b>	<b>Usa a teoria e a prática no trabalho</b>	Portanto, o meu trabalho é: parte prática, ensinar. Parte teórica, <b>(PRESCRIÇÃO)</b> procura de repertório e novas técnicas para melhorar a aprendizagem, para melhorar a minha comunicação.	(P2)
	<b>Corrige trabalhos em aula</b>	<b>Checa os trabalhos feitos pelos alunos</b>	Normalmente, começo por tentar ver que tipo de trabalho é que os alunos fizeram durante a semana.	(P3)

		Corrigi os trabalhos feitos pelos alunos	Portanto, aproveito no início da aula até para criar um bocadinho uma atmosfera já dentro do trabalho vou corrigir os trabalhos, às vezes ao Piano, às vezes eu só a parte mais Académica da coisa.	(P3)
	Utiliza estratégias para promover a aprendizagem em aula	Utiliza estratégias em aula para a introdução de novos tópicos	Aproveito muitas das vezes para, para introduzir tópicos dos próximos desafios, das próximas matérias, aproveito para introduzir de forma, por vezes, é uma estratégia, que de alguma maneira gosto	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para cativar os alunos	Sinto que essas ferramentas e que essas estratégias, em início de aula, ajudam a criar uma aula que é, por um lado, muitas vezes dinâmica, no sentido em que cada aluno não sabe muito bem o que é que vai ser e por outro lado que cativa	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para fixar conteúdos	os conteúdos fiquem armazenados numa zona da memória que foi vivida como algo que não vão esquecer, porque houve qualquer coisa que os levou a estar ali de uma maneira única.	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para tornar os momentos de aprendizagem especiais para os alunos	Faço muitas vezes esse tipo de jogo, para que esses momentos em que estão a aprender se tornem para eles diferentes de outros momentos em que aprenderam outras coisas.	(P3)
		Utiliza estratégias em aula para que os alunos tenham paixão pelas disciplinas	Acho que isso já ajuda a posicionarem-se emocionalmente perante as matérias e ter mais paixão pelas disciplinas.	(P3)
		Procura exercícios em função da necessidade de aprendizagem do aluno	Se, se precisa mais de trabalhar a respiração eu vou à procura, portanto, <b>(PRESCRIÇÃO)</b> eu vou à procura dos exercícios adequados a cada aluno, dentro daquilo que, que está estabelecido para cada grau, dentro do plano curricular de cada grau	(P4)
	Adapta os exercícios em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos	Adapta os exercícios a cada semana em função do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos	As aulas são semanais, portanto, depois conforme o resultado, vou sempre adaptando áquilo que o aluno vai, vai, se vai manifestando a forma como se vai manifestando. Pronto e é assim.	(P4)
				(P4)
Dia-a-dia de trabalho	Mesma rotina de trabalho		Entrar no Conservatório, cumprimentar secretaria, entrar na sala e tenho horário e depois espero os alunos. Tento para eles não atrasar, tento sempre a chamar atenção se atrasa, pronto e depois dar aulas com horário.	(P1)
			Os alunos não estudam, então no dia-a-dia, muitas vezes, é passado em aulas de piano, reuniões com pais, todo o trabalho burocrático de coordenador, aulas e reuniões com pais... É isto.	(P2)
			É sempre assim, o meu dia-a-dia, entre as horas de Direção Pedagógica e as horas de clarinete.	(P4)
			Portanto, normalmente as minhas manhãs são passadas a fazer o trabalho de Direção Pedagógica.	(P4)
			Depois durante as tardes já tenho as aulas marcadas, portanto e vou dar as aulas de clarinete que são aulas individuais	(P4)
	Trabalha em mais de um local	Trabalho em mais do que um sítio	(P3)	



<b>Dia-a-dia de trabalho</b>		<b>Agendas flexíveis entre trabalho de professor e de músico</b>	Há sítios que o trabalho é relativamente fixo, como o caso, por exemplo, das aulas, mas como trabalho como músico militar, ou seja, tenho uma agenda muito flexível.	(P3)
		<b>Semanas diferentes uma da outra</b>	Cada semana é feita à medida do trabalho que é o mais versátil, da profissional, como músico. Como professor, portanto, tenho o dia agendado com o horário das aulas	(P3)
			Mas o dia-a-dia de cada, cada semana para mim é vivida como um puzzle que é, bastantes vezes, diferente umas semanas das outras e assim.	(P3)
<b>Dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Problemas no dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Alunos não estudam</b>	Os alunos não, não trabalha. Não é todos, mas a maioria não trabalha diariamente	(P1)
		<b>Alunos ocupados em outras atividades</b>	estão ocupados lá na escola, até 5 até 6 da tarde, depois têm outras atividades.	(P1)
		<b>Alunos só estudam na altura dos testes</b>	Maioria estuda só na altura dos nossos testes, ou das nossos avaliações	(P1)
		<b>Alunos não têm oportunidades para tocar em público</b>	Então acho que o principal problema que surge, é que os alunos não têm oportunidades suficientes para se mostrarem em público	(P2)
		<b>Os alunos não têm motivação para estudar Piano</b>	Os alunos não têm motivação para estudar Piano	(P2)
		<b>A escola não oferece oportunidades para os alunos desenvolverem a prática performativa</b>	a escola não orienta os alunos para se apresentarem, para desenvolverem a prática performativa	(P2)
		<b>A direção da escola dificulta as oportunidades de performance</b>	as próprias chefias, os próprios órgãos superiores não fomentam essa prática. Dificultam um bocadinho, até	(P2)
			Dificultam a marcação, acham que são muitas atividades, que os pais não vão aderir, há uma certa inércia para com os órgãos superiores,	(P2)
		<b>Dificuldade de corresponder as expectativas dos alunos</b>	dificuldade de corresponder, (as expectativas dos alunos)	(P3)
		<b>Imposições do calendário escolar</b>	às vezes essas imposições o calendário corrompem um bocadinho um planeamento	(P3)
			isso obriga-nos a ter que compactar qualquer coisa numa fase em que gostaríamos de estar mais tempo com os alunos	(P3)
		<b>Conjugação do horário de trabalho com as atividades da vida pessoal</b>	da conjugação do horário porque têm uma vida muito, muito recheada de experiências	(P3)
			os problemas que surgem é pela tentativa de equilíbrio entre os compromissos profissionais e manter na mesma a minha forma de estar... de criador, de curiosidade, de estudar também ativa	(P3)

Dia-a-dia de trabalho		Dúvidas dos encarregados de educação com a aprendizagem dos alunos	há sempre muitas, há sempre alguns encarregados educação que tem dúvidas sobre, sobre, sobre a aprendizagem dos seus educandos.	(P4)
			Alguma coisa que não correu bem, que eles sentem que os educandos não estão a aprender.	(P4)
		Preparação para um concerto	há que preparar um concerto	(P4)
			é o lançamento das avaliações	(P4)
		Professores esquecem se de lançar as notas das avaliações	eu tenho que, que, tenho que pedir aos professores para lançarem as notas, para lembrarem as datas, esse tipo de atividades	(P4)
			Portanto é o lançamento das avaliações, portanto há uma série de fatores que. Quando às vezes há um que se esquece, pronto lá vou eu ter que lembrar ou por telefone ou pessoalmente	(P4)
	Como resolve os problemas do dia-a-dia	Fala com os pais	Falo com os pais.	(P1)
		Faz queixa para os pais	e faço, pronto, queixa mas explico o que acontece	(P1)
		Apresenta ideias e soluções	Apesar dessa inércia que há com os órgãos superiores não é, eu continuo sempre a apresentar ideias e soluções sem nunca me retrair de,	(P2)
		Privilegia as suas convicções pedagógicas	privilegiando sempre e defendendo sempre aquelas que são as minhas convicções pedagógicas	(P2)
		Resolve por si próprio por meio da gestão pessoal	Normalmente, acaba por ser um bocadinho auto resolução. Ou seja, percebo que determinadas coisas não estão a funcionar em termos de gestão pessoal	(P3)
		Escolhe os compromissos que vai aceitar	percebo: “Ok! para a semana vou ter que abdicar disto ou daquilo ou vou ter que para o ano não me inscrever nisto ou naquilo”.	(P3)
		Faz a gestão dos compromissos que pode aceitar em função da eficácia	faço essa gestão em função da eficácia e vou percebendo que é possível	(P3)
		Avalia autonomamente	mas é uma avaliação relativamente autónoma.	(P3)
		Pensa como vai resolver	às vezes vou para casa, a pensar “como é que posso resolver?”	(P4)
			pode ser uma resolução que demore mais algum tempo, mas, mas tudo se consegue	(P4)
			um professor que, que não cumpre o seu horário aí penso como é que vou abordá-lo	(P4)
		Busca estratégias que vieram da experiência para resolver	ir buscando as minhas, as minhas estratégias da minha, da minha experiência	(P4)
			porque lá está, eu acho que o facto de à medida que os anos vão passando nós vamos tendo outra forma de estar e, e a maneira de encarar os problemas também é outra	(P4)
			é um problema, pode ser um problema relacionado com a aprendizagem de um aluno, e aí vou pensar em estratégias para conseguir colmatar essa mesma dificuldade	(P4)

		<b>Resolve imediatamente</b>	pode ser uma resolução mais imediata	(P4)
		Resolve conforme os problemas surgem	E tento sempre encontrar uma solução e pronto, e tento resolver conforme, mas lá está, é muito variado,	(P4)
			vou tentando sempre resolver à medida que os problemas vão surgindo	(P4)
			Mas é muito variado, não é assim, é muito variado	(P4)
		Resolve conforme o caso	vou tentar sempre conforme o caso tentar ultrapassar esse problema	(P4)
	<b>Com a ajuda de quem</b>	<b>Com a ajuda dos pais</b>	Com a ajuda dos pais. Nós resolvemos os problemas.	(P1)
		<b>Colegas de profissão, direção</b>	Um professor, nunca é professor sem os seus colegas e sem os seus colegas de profissão, sem as direções	(P2)
			mas sempre que eu necessito, tento obter também apoio da, da direção da escola ou então de algum colega com quem eu tenho a mais empatia	(P4)
		<b>Professores</b>	Portanto, eu vou precisar da ajuda dos restantes professores, dos restantes professores do conservatório, porque isso não é suposto ser uma atividade minha	(P2)
		<b>Administrativos e secretaria</b>	Conto com a ajuda dos administrativos, secretaria, não é?	(P2)
		<b>Por si próprio</b>	É uma avaliação relativamente autónoma.	(P3)
			de pedagogicamente eu tenho liberdade para	(P4)
			mas normalmente sou eu que estou, consigo, tomar as minhas próprias... Encontrar as soluções para o problema.	(P4)
		<b>Com a ajuda da direção</b>	Às vezes, com a ajuda da Direção, se for um assunto que eu entenda que tenho obrigação e o dever de partilhar com a ajuda de. Peço uma reunião com a direção, transito o problema	(P4)
	<b>Antes resolvia de maneira diferente do que resolve agora</b>	<b>Chama os pais para assistirem a aula</b>	Chamar, às vezes, até se não resulta telefonema até chamo os pais para eles assistir à aula e para ver o que é que nós estamos a fazer na aula para depois em casa ter mais atenção ao que é que alunos faz	(P1)
		<b>Vai em frente com suas ideias e convicções</b>	Eu antes, eu sempre tive muitas ideias. Antes eu apresentava as ideias. Diziam-me que não e eu aceitava. Não, não contestava, mas agora eu vou em frente	(P2)
		<b>Marca reuniões para explicar o ponto de vista</b>	Marco reuniões para explicar o meu ponto de vista	(P2)
		<b>Resolve de forma mais incisiva</b>	Na realidade, hoje em dia, sinto que tento resolver de forma mais, mais incisiva.	(P3)
		<b>Resolve de forma imediata</b>	Hoje em dia sinto que, às vezes, as mudanças têm que ser mais cirúrgicas e mais imediatas	(P3)
		<b>Toma decisões que vão direto ao ponto do problema</b>	Portanto, tornam-se decisões muito cirúrgicas enquanto que antes eram decisões de grande escala.	(P3)

		<b>Se poe no lugar da pessoas pra encontrar uma solução adequada</b>	acho que sou sensível e consigo pôr no lugar da outra pessoa, quando essa pessoa apresenta um problema, tento, a tal maturidade vai-nos dando várias, várias ferramentas e para conseguir encontrar a solução adequada,	(P4)
		<b>Resolve de forma diferente porque está mais madura</b>	porque a base de profissionalismo, seriedade essa é sempre a mesma, mas depois ao longo dos anos, vamos ganhar uma maior maturidade. Portanto, eu sinto que agora, resolvo as coisas de forma diferente. Sim.	(P4)
	<b>Aprendizagens decorrentes da resolução desses problemas</b>	<b>Experimentei e resultou</b>	Experimentei e resultou e depois, pronto.	(P1)
		<b>Que não se deve desistir nunca</b>	Aprendi que não devemos desistir nunca.	(P2)
			um professor tem que ir, tem que ir para a frente com isso sempre. Não desistir nunca.	(P2)
		<b>Não se deve desistir quando tem um bom projeto para os alunos</b>	um professor desenvolve um determinado projeto e consegue provar, fundamentar que este projeto é bom, é válido, é credível essencialmente para os alunos,	(P2)
		<b>Aprendeu que é mais cansativo</b>	Aprendi que é mais cansativo	(P3)
		<b>Aprendeu a medir melhor alguns limites</b>	aprendi a medir melhor alguns limites.	(P3)
		<b>Aprendeu a ser mais eficaz nas tomadas de decisão</b>	aprendi a ter de ser mais eficaz nas tomadas de decisão porque elas têm que ser mais imediatas.	(P3)
		<b>Aprendeu a medir melhor os limites</b>	Eu posso dizer que aprendi a medir melhor alguns limites	(P3)
		<b>Essa aprendizagem teve como objetivo a eficácia</b>	essa aprendizagem acho que foi na medida da capacidade de eficácia	(P3)
		<b>Sintetizar o que é significativo</b>	Sintetizar o que é que é significativo	(P3)
		<b>A tomar uma decisão relevante, segura e confortável</b>	o que é relevante e tomar uma decisão que eu sinta conforto, conforto e segurança para ter uma boa decisão para a hora seguinte.	(P3)
		<b>Que a decisão terá consequências</b>	a decisão que tomei vai ter uma consequência na hora seguinte	(P3)
		<b>Que deve-se ser mais assertivo</b>	Portanto, não convém ser tanto tentativa e erro porque, entretanto, já falhei	(P3)
		<b>A alargar o leque de possibilidades</b>	Aprendi a alargar o leque das possibilidades,	(P4)
		<b>A encontrar novas soluções</b>	encontrar novas soluções	(P4)
		<b>A abrir novos horizontes</b>	vou sempre abrindo até os horizontes	(P4)
		<b>A ver as coisas de outra forma</b>	a forma de eu ver as coisas	(P4)
		<b>A encontrar a solução a medida que os problemas aparecem</b>	à medida que os problemas vão surgindo e que eu vou tentando encontrar solução	(P4)
		<b>Que as coisas não são estáticas</b>	vou aprendendo que, que às vezes as coisas não são estáticas	(P4)
		<b>Que para cada pessoa tem uma solução diferente</b>	também vão mudando e afinal a solução que foi encontrado para a, b, ou c para o d já tem que ser outra diferente	(P4)

		<b>A estar disponível para encontrar novas soluções</b>	Portanto, isso também vai obrigando a estar constantemente disponível para encontrar novas, novas soluções	(P4)
		<b>A ir se adaptando a novas possibilidades</b>	é ir adaptando às novas... Sempre novas possibilidades para não estar a estagnada	(P4)
		<b>A estar sempre desperta a novas possibilidades</b>	sempre desperta para novas novas possibilidades.	(P4)
<b>Reflexão nas decisões tomadas no trabalho</b>	<b>Para pra pensar ou refletir nas decisões que toma no dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Não tem tempo pra pensar</b>	Não paro para pensar. Não tenho tempo para parar, pensar.	(P1)
		<b>Para pra pensar</b>	Sim. Sim	(P2)
			Sempre	(P4)
		<b>Toma decisões rápidas baseadas pela aprendizagem</b>	É assim, eu tomo decisões rápidas mas com base numa, numa... Por isso é que eu falei da aprendizagem....	(P3)
		<b>Tem aprendido a tomar decisões baseadas na experiência</b>	Acho que tenho aprendido com experiência, aí por causa de já ter este ritmo de vida, de alguma maneira, há mais tempo	(P3)
		<b>Tem aprendido a tomar decisões rápidas mais ponderadas</b>	tenho aprendido a tomar decisões rápidas mas ponderadas. Ok?	(P3)
		<b>Toma decisões rápidas pontuadas pela experiência</b>	Ou seja, decisões rápidas mas com a pontuação da experiência adquirida na decisão de ontem.	(P3)
<b>Reflexão nas decisões tomadas no trabalho</b>	<b>Como pensa ou reflete sobre as decisões tomadas no dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Sendo o mais ponderado possível</b>	Eu tento ser o mais ponderado possível.	(P2)
			Sim, com o tempo acabei por ser mais ponderado,	(P2)
		<b>Pensa um pouco mais</b>	pensar um pouco mais.	(P2)
		<b>Com a experiência ficou mais ponderado</b>	mas com, com experiência eu comecei a ficar mais, mais ponderado nas minhas ações.	(P2)
		<b>Antes era mais impulsivo</b>	Talvez no início nem tanto, era mais impulsivo,	(P2)
		<b>Para pra pensar nas principais coisas a salvar</b>	É assim... Eu paro para pensar naquilo que são as principais coisas a salvar.	(P3)
		<b>Toma a decisão sem comprometer as principais missões e objetivos (pedagógicos) daquilo que se propôs a fazer</b>	Ou seja, quando tomo a decisão, gosto da ideia de que não estou a comprometer as principais missões, os principais objetivos a que me propus a cada coisa que faço.	(P3)
		<b>Reflete e toma a decisão sem comprometer os principais objetivos (pedagógicos)</b>	Portanto, essa é, eventualmente, a parte de reflexão que leva mais tempo, é perceber se eu mudar isto se vou pôr em causa ou se vou arriscar não completar um determinado objetivo que eu acho que é fundamental completar	(P3)
		<b>Pondera pra tomar uma decisão que não comprometa os objetivos prioritários (pedagógicos)</b>	É assim.... Portanto, a ponderação que eu tomo para tomar decisões tem a ver com: "quais são os objetivos prioritários?".	(P3)

		Pondera pra tomar uma decisão que não corrompa os objetivos prioritários (pedagógicos)	se for um ano de ingresso ao ensino superior, eu dou prioridade a esse objetivo e meço as outras decisões não corrompendo esse objetivo.	(P3)
		Procura o equilíbrio em função dos principais objetivos (pedagógicos)	O meu equilíbrio é: em função do objetivo principal deste ano,	(P3)
		Tem o hábito de ler muitas vezes o problema para identificar e perceber o que é importante	Tenho o hábito de ler, de ler que se o seu problema foi apresentado por escrito leio muitas vezes o problema para tentar perceber, efetivamente, o que é que é importante	(P4)
			para perceber identificar mesmo o problema, se for se for alguma exposição, isto na parte da Direção Pedagógica	(P4)
			tentar perceber muito bem, Identificar o problema. Se for um problema, seja de um professor de um pai, de um aluno	(P4)
		Tem o hábito de ponderar	seja o que for tenho o hábito de ponderar, Portanto, sempre ser ponderada	(P4) (P4)
		Com o ânimo leve	Tento tomar de assim de ânimo leve.	(P4)
		Ler, reler, pensar e tomar uma solução	ler e reler e pensar e depois então tentar encontrar uma solução	(P4)
Consulta de manuais e livros para a realização do trabalho		Sim	Sim, Sim, Sim.	(P1)
		Não	Não, não, não, não.	(P2)
		Utiliza em parte	Utilizo, numa parte.	(P3)
		Sempre	Sempre.	(P4)
		Recorre com frequência	Recorro com frequência	(P4)
Consulta de manuais e livros para a realização do trabalho	Porque utiliza manuais e livros no trabalho	Gosta de ter um conjunto de referências bibliográfica para partilhar com os alunos	Eu gosto de ter um conjunto de referências bibliográficas que partilho com os alunos.	(P3)
		Para que os alunos aprendam de maneira mais estável	para eles poderem aprender de uma maneira mais estável	(P3)
		Para enriquecer-se de conhecimento e poder partilhar	às vezes, para eu próprio me enriquecer de conhecimento para partilhar, mas não propriamente para servir de apoio para aula.	(P3)
		Para a aprendizagem	Gosto de os ter no sentido da aprendizagem	(P3)
	Essas fontes de informação ajudam a melhorar o seu desempenho no trabalho	Sim	Ajuda	(P1)
			Sim	(P3)
			Sempre	(P4)
	Como essas fontes de informação ajudam a melhorar o seu desempenho no trabalho	Dá mais experiência	Dá mais... Dá mais experiência experimento com, com estes métodos que outros professores usam.	(P1)
		Dá resultado	Resultado, interesse e resultado. Resultado fica melhor, ajuda. Como? Com resultado, não sei.	(P1)
		Para dar confiança para falar livremente daquele tópico	Ajudam para, no fundo, dar mais confiança para poder falar livremente daquele tópico,	(P3)
		Para se sentir confortável	porque me sinto mais confortável pelas fontes que recolhi, pelos textos que li, pelo que absorvi, pelas peças que ouvi.	(P3)

		<b>Facultam um arsenal de argumentos, perspetivas e de formas criativas de falar daquele aspeto</b>	ajudam no sentido de facultar um arsenal de, de argumentos ou de perspetivas ou de, de, de, de formas criativas de falar daquelas, daquele aspeto.	(P3)
		<b>Enriquecem o ponto de partida</b>	Portanto, ajudam enriquecendo a minha, a minha, o meu ponto de partida, digamos assim.	(P3)
		<b>Dá uma maior diversidade</b>	ajudam-me porque se não consigo em termos de métodos, consigo ter, ter sempre mais, mais diver... uma maior diversidade.	(P4)
		<b>Ajuda aos alunos resolver os problemas técnicos do instrumento</b>	Às vezes vou pesquisar até “como resolver o problema a, b, ou c” e descubro que há outras pessoas que já passaram pelo, pelo mesmo, portanto isto é, que no que diz respeito aos problemas técnicos da aprendizagem do instrumento do Clarinete.	(P4)
		<b>Ajudam a Ter mais perspetivas para encontrar soluções (para resolver os problemas técnicos do instrumento)</b>	acabo por ter também mais perspetivas que me ajudam a encontrar as soluções.	(P4)
<b>Tema 3: Aprendizagens desenvolvidas no trabalho</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>U.C</b>
<b>Como aprendeu a fazer o trabalho</b>	<b>Prática do dia-a-dia de trabalho</b>	<b>Aprendi fazendo e interagido com as pessoas</b>	Eu aprendi fazendo. Portanto, aprendi praticando, interagindo com as pessoas, com as chefias, com os meus colegas e tudo, tudo aquilo que envolve o meu trabalho	(P2)
	<b>Formação superior e experiência de trabalho</b>	<b>Aprendeu com a formação e depois com a experiência de trabalho</b>	Então aprendi primeiro na faculdade e depois com experiência e com trabalho.	(P1)
		<b>Com a formação superior e depois com a experiência no trabalho</b>	Portanto, basicamente tem a ver com as disciplinas que curso proporcionou e depois com a minha forma de estar que sou muito atenta a tudo o que o que me rodeia e vou tentando absorver aquilo que eu considero importante e, claro, a experiência depois vai nos ajudando muito ao longo dos anos.	(P4)
	<b>Autoaprendizagem</b>	<b>Como autodidata</b>	Comecei a dar aulas com base numa memória que não existe. (...), criar uma memória de um passado que não existiu e relacionar-me com essa memória construtivamente. / Como autodidata	(P3)
		<b>A estudar e a ensaiar</b>	A estudar, a estudar e mais estudar e a ensaiar.	(P1)
	<b>Observando os professores</b>	<b>No caso do, do clarinete foi também observar os meus professores</b>	Pronto, no caso do, do clarinete foi também observar os meus professores, não é? Portanto, a recordar aquilo o percurso que pelo qual eu tinha passado enquanto aluna foi observar os meus professores	(P4)
	<b>Com os colegas de trabalho</b>	<b>Aprendeu Interagindo com os colegas</b>	Aprendi com... com... interagindo com colegas... Eu não tenho medo de abordar colegas de profissão, colegas do mesmo trabalho e dizer que estou a ter dificuldade em certos, em certos aspetos da parte do ensino, não é? Porque a arte da pedagogia, a	(P2)

			arte de ensinar é uma arte imensa e, portanto, cada um, poderá ser enriquecida com experiência de cada um e é muito importante abordar os colegas, partilhar as problemáticas, ouvir, discutir sobre esses temas	
	Com os alunos	Percebendo a natureza dos alunos	percebendo ferramentas que funcionam melhor e outras que eu sei que poderão ser desenvolvidos e, ao longo do tempo sinto que essa, que esse conhecimento da natureza própria dos alunos, desta idade, com as necessidades de estímulos específicos desta idade, me foram ajudando a limar essas, essas, ferramentas, a ponto de a ir sentindo mais, mais eficazes, mais completas e, portanto, e mais controláveis, digamos assim.	(P3)
	Com a prática	Com a prática	Com a prática.	(P4)
Com quem aprendeu	Aprendeu com os alunos	Aprendi com todos os alunos	A fazer acompanhamentos? (risos) Aprendi com todos os alunos que precisam do meu acompanhamento	(P1)
		Reflexo relativamente à reação dos alunos.	(...), claro, que nos primeiros anos essa experiência foi sendo uma questão de reflexo relativamente à reação dos alunos.	
Com quem aprendeu	Com os colegas	Aprendi com colegas	Aprendi com colegas.	(P2)
	Com os professores	Ações dos professores	Aprendi com uma pessoa, apenas pela experiência de ser aluno no ensino superior. Ou seja, a percepção da função que determinadas ações, do ponto de vista dos meus professores e do que representaram para mim,	(P3)
	Com os alunos e com os colegas	Com os alunos e com os colegas	Com os alunos e observar outros colegas.	(P4)
Esse aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho	Melhorou	Ajuda, ajuda muito	Eu acho sim. Ajuda, ajuda muito.	(P1)
		Melhorou muito	Melhorou muito!	(P2)
		Sim	Sim.	(P3)
		Eu penso que sim	Eu penso que sim...	(P4)
Porquê esse aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho	Fazer leitura de peças musicais mais rápido	Fazer leitura mais rápido	Fazer leitura mais rápido. Pronto, eu não quero dizer não sabia, mas vários tipos das peças, do repertório, pronto. Ajudou, ajudou.	(P1)
	Começou a ter mais resultados	Eu comecei a ter mais resultados. Eu acho que esta é uma aprendizagem... uma aprendizagem constante	Eu comecei a ter mais resultados. Eu acho que esta é uma aprendizagem... uma aprendizagem constante, não é? Um professor, um pianista, mas agora falando da parte pedagógica... Um professor de Piano nunca pode achar que já sabe tudo, que atingiu o topo, dali não pode aprender mais nada, isso não é verdade. Eu acho que consegui evoluir bastante nesse, nesse, nesse aspeto. Mudou a minha maneira de ser enquanto professor.	(P2)
	Evoluiu bastante	Evoluiu bastante	Eu acho que consegui evoluir bastante nesse, nesse, nesse aspeto.	(P2)



<b>Porquê esse aprendizado melhorou o seu desempenho no trabalho</b>	<b>Mudou a maneira de ser enquanto professor</b>	<b>Mudou a maneira de ser enquanto professor</b>	Mudou a minha maneira de ser enquanto professor.	(P2)
	<b>A aprendizagem deu estímulo e confiança</b>	<b>A aprendizagem deu estímulo e confiança</b>	Essa, essa aprendizagem, eu sinto que me deu um estímulo e uma confiança	(P3)
	<b>Sente-se mais capacitada, mais atenta e mais disoível</b>	<b>Eu sinto-me mais, mais, mais capacitada, mais atenta, mais disponível</b>	Eu sinto-me mais, mais, mais capacitada, mais atenta, mais disponível.	(P4)
	<b>Sente-se mais competente.</b>	<b>Sinto que agora sou mais competente.</b>	Olhando para o meu percurso de outros anos, sinto que agora sou mais competente.	(P4)
	<b>Sente-se mais sábia</b>	<b>A aprendizagem, ao longo de vários anos, vai nos dando mais sabedoria</b>	Portanto, a aprendizagem, ao longo de vários anos, vai nos dando mais sabedoria, mais, mais, quantos mais casos tivermos pela frente também vamos ter outras soluções.	(P4)
	<b>Sente-se melhor professora no presente</b>	<b>Eu sinto-me uma melhor professora no presente</b>	Portanto, quanto mais problemas, mais soluções. Eu sinto-me uma melhor professora no presente, sim. Posso dizer.	(P4)
<b>O que aprendeu que não sabia antes</b>	<b>Lidar com situações diferentes</b>	<b>Lidar com situações diferentes</b>	Lidar com situações diferentes. Eu acho que é isto. Várias situações. Várias situações nós temos com alunos e lidar com estas situações.	(P1)
	<b>Conhecimento de repertório pedagógico para alcançar objetivos de aprendizagem com os alunos</b>	<b>Conhecimento de repertório</b>	Eu penso que a principal diferença, aquilo que eu posso registrar como principal evolução, é conhecimento do repertório.	(P2)
		<b>Conhecimento de repertório pedagógico para alcançar objetivos de aprendizagem com os alunos</b>	Quando eu comecei a dar aulas de Piano, o meu, eu conhecia muito pouco repertório pedagógico, entretanto à medida que fui conhecendo vários alunos, fui tendo uma classe, em que uns tinham determinadas dificuldades, outros tinha... Outros faziam bem certas coisas, outros menos bem, uns tinham uma determinada posição de mão, outros uma leitura mais avançada, menos avançada, obrigou-me a conhecer mais reportório e ir à, à pesquisa, em busca de mais peças e de mais caminhos para atingir em determinado fim. Porque, às vezes, para atingir uma certa finalidade, não é? Para se desenvolverem determinadas competências técnicas, podemos ir por vários caminhos, diversos.... E, e foi isso que aprendi, vários caminhos para atingir o mesmo fim.	(P2)
	<b>Aprendeu a questionar de uma maneira construtiva</b>	<b>Aprendi a questionar de uma maneira construtiva</b>	De alguma maneira, a experiência tem-me feito questionar, fundamentalmente, aprendi a questionar de uma maneira construtiva.	(P3)
	<b>Aprendeu a redimensionar a relevância do trabalho</b>	<b>Redimensionar a relevância do nosso trabalho</b>	Acho que essa questão, acho que cada aula me permite em função do, da própria quase simbiose profissional, que as turmas também permitem, no fundo, redimensionar a relevância do nosso trabalho.	(P3)

<b>O que aprendeu que não sabia antes</b>	<b>Aprendeu a ser autocrítico e a se autoavaliar</b>	<b>É uma questão de autocrítica e de autoavaliação, que eu penso que caracteriza o meu trabalho</b>	Isso acho que. Acho que é importante irmos medindo até que ponto é que a nossa visão do que ensinamos não está tão... às vezes tão emoldurada pela nossa própria vida e experiência pessoal a ponto de, às vezes, perdermos de vista o real impacto ou significado que tem para os alunos.	(P3)
	<b>Aprendeu a posicionar a relevância de certas coisas</b>	<b>Essa experiência me tem ajudado a posicionar a relevância de certas coisas</b>	Portanto, ao longo da minha vida tento sempre que essa experiência me tem ajudado a posicionar a relevância de certas coisas, a ponto de poder estar mais próximo dos verdadeiros motivos que levam um os alunos a estudar. Portanto, esse é um dos desafios, por um lado, porque isso é muito dinâmico, cada turma é uma, não é? Mas mas acho que é uma das partes de aprendizagem que tenho sentido, sim.	(P3)
	<b>Aprendeu com a parte teórica e com a experiência do dia-a-dia</b>	<b>A parte teórica que o curso ofereceu e com a experiência do dia-a-dia</b>	Aprendi muita coisa porque, lá está, nós acabamos, acabamos um curso com uma parte teórica sobre neste caso, sobre o ensino sobre a didática, mas depois há muita coisa que se aprende com a vivência, com a experiência do dia-a-dia.	(P4)
	<b>Aprendeu com a experiência do dia-a-dia</b>	<b>Aprende-se com a experiência do dia-a-dia</b>	Grande parte é mesmo assim, aprende-se com a experiência do dia-a-dia porque todos os alunos são diferentes e isso nós temos sempre que nos adaptar a todos eles.	(P4)
<b>Como caracteriza esse aprendizado. O que é esse aprendizado</b>	<b>Experiência</b>	<b>Experiência</b>	Experiência, experiência...	(P1)
	<b>É uma aprendizagem, dinâmica</b>	<b>É uma aprendizagem, portanto, aberta, criativa, dinâmica, essencialmente dinâmica</b>	É uma aprendizagem, portanto, aberta, criativa, dinâmica, essencialmente dinâmica, porque o repertório para piano é imenso, não acaba nunca e é, a, toda esta dinâmica que me permite observar os alunos e logo a seguir ir fazer pesquisa para saber quais são as peças que poderão ajudar a suprir um certo tipo de dificuldades,	(P2)
	<b>Autoprojeção</b>	<b>Essa aprendizagem tem a ver com auto, auto, no fundo a questão de autoproyección</b>	Essa aprendizagem tem a ver com auto, auto, no fundo a questão de autoproyección. Ou seja, como é que nós nos conseguimos redimensionar os verdadeiros objetivos que cada turma tem. Eu penso que, por vezes, no ensino é uma percepção também às vezes mais subjetiva	(P3)
	<b>Resultado das vivências diárias da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem</b>	<b>Que é um resultado das vivências diárias da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem</b>	São, são... esse aprendizado são, no fundo resulta das nossas vivências diárias da... do.... da vertente ensino-aprendizagem. É importante para se ensinar tem que haver alguém que queira aprender, mas esse alguém que queira aprender às vezes está disponível, outras vezes não está tão disponível. Portanto, dar, dar um nome a este, este processo não consigo dar, acho que, que é um resultado das vivências diárias da relação entre professor e aluno. De ensino/aprendizagem	(P4)

<b>Esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho</b>	<b>Ajuda</b>	<b>Ajuda</b>	Ajuda.	(P1)
		<b>Ajuda, porque alunos, todos eles são diferentes, cada um deles tem a sua personalidade</b>	Ajuda, ajuda. Porque quanto mais material e conhecimento, melhores serão os resultados dos alunos, não é? Ou seja, se eu ensinar todos os alunos da mesma forma, com a mesma técnica, com o mesmo a repertório, eles nunca, eu não vou ter resultados satisfatórios. Por exemplo, eu tenho o meu caso aqui no Conservatório 23 alunos, 25... não me lembro muito bem... eu posso dizer que esses 25 alunos, todos eles são diferentes, cada um deles tem a sua personalidade, cada um deles tem a sua postura, cada um deles tem a sua leitura, eu tenho que estar preparado para fazer face às dificuldades e às características de cada um deles. É mais nesse aspeto que eu, eu disse, qual é a pergunta, mesmo?	(P2)
		<b>Sim, porque isso é aquilo que me permite, recriar em cada ano uma forma distinta de transmissão de conhecimento.</b>	Sim. Porque isso é aquilo que me permite, por exemplo, tentar recriar em cada ano uma forma distinta de transmissão de conhecimento.	(P3)
		<b>Ajuda, sim.</b>	Ajuda, sim.	(P4)
<b>Como esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho</b>	<b>Deu experiência</b>	<b>Deu experiência e uma bagagem muito grande</b>	Como... Não conheço verbos em português mas eu acho sempre a experiência ou música ou outra área estão uma bagagem muito grande. Agora como? É intuitivo talvez. Experiência, ela vai, não sei. Com estudos, claro, com curso que nós já tivemos. Já passaram muitos anos e coisas mudam também. Pronto. E nós vamos acompanhar a vida para a frente e experiência agora como, não sei. Intuitivo? Talvez e também a partilhar com colegas. Também. Partilhamos. E nas nossas reuniões partilhamos várias situações. Ou colegas dos cursos teóricos, por exemplo, formação musical, nós somos práticos e nas reuniões, também nós falamos muito destes situações que acontece.	(P1)
	<b>Estando atento ao aluno</b>	<b>Estando atento ao aluno que está à minha frente e tendo um leque variado de alternativas e de meios para desenvolver uma determinada competência</b>	Pois, é dessa forma que eu disse, estando atento ao aluno que está à minha frente e tendo um leque variado de alternativas e de meios para comunicar uma determinada estratégia, desenvolver uma determinada competência e ter um conhecimento muito amplo do repertório que existe para Piano.	(P2)
	<b>A nível prático</b>	<b>A nível, por exemplo, prático</b>	Ou seja, eu gosto de... a nível, por exemplo, prático, eu não gosto de ter coisas, por exemplo, escritas a ponto de me servir de, de referência para poder comunicar aquilo, porque isso não me deixa tão livre para tentar dizer as coisas como aquela turma me está a estimular a dizer, então eu gosto de manter o programa mais na minha, na minha cabeça de maneira a poder estar como que	(P3)

Como esse aprendizado ajuda no desempenho do trabalho			uma de ação mais improvisativa a reagir à turma, fazendo o programa ir ao encontro dessa, dessa reação	
	A experiência ensinou o caminho	As experiências ensinam-nos o nosso caminho	Quer dizer, as experiências levam-nos a... ensinam-nos o nosso caminho, depois o nosso caminho vai, vai no nosso percurso vamos voltar encontramos com outros alunos e mais outras experiências vamos ter que, que, que nos ajustar	(P4)
	As experiências geraram a sensação de mais competência	As experiências geram a sensação de mais competência	As experiências geram a sensação de, de mais competência, mas ao ter mais competência também temos a necessidade de, de termos mais soluções para as experiências que vamos tendo.	(P4)
	Está tudo relacionado à maturidade	Está tudo relacionado à maturidade que vamos ganhando e com a experiência	Está tudo muito relacionado à maturidade que vamos ganhando com a experiência que as aulas nos vão proporcionando	(P4)
	Estar mais receptivo e mais capaz para ensinar melhor	Estar mais receptivos e mais capazes para ensinar melhor	Estar mais receptivos e mais capazes para ensinar melhor	(P4)
	Quanto mais se ensina mais capaz se sente	Quanto mais eu ensino mais capaz eu me sinto	no presente sinto-me mais competente, enquanto professora, do que me sentia há 20 anos atrás, porque as experiências deram essa capacidade de resolver melhor as situações que vão sendo apresentadas, portanto no fundo é mesmo isso, quanto mais eu ensino mais capaz eu me sinto.	(P4)
<b>Tema 4: Trabalho Prescrito</b>				
<b>Entrevistas</b>				
Prescrição	Ocorrência de prescrição na instituição	Sim	(Sim)	(P1)
			(Sim)	(P2)
			Sim	(P4)
	Orientações prescritas de uma instituição	Estão previstas reuniões entre os professores para que possam alinhar as suas formas de trabalho	É assim... Prevista pode estar, do ponto de vista de uma abordagem pedagógica, ou seja, os professores têm reuniões periódicas para poder alinhar as suas formas de trabalho,	(P3)
		Estão previstas reuniões entre os professores para que possam perceber as dimensões que podem ser melhoradas	perceber as dimensões que podem ser melhoradas,	(P3)
		Estão previstas reuniões entre os professores para que possam como é que as turmas que podem ser otimizadas em termos de recursos ou em termos de abordagem	como é que as turmas que podem ser otimizadas em termos de recursos ou em termos de abordagem	(P3)

Prescrição	Orientações prescritas de uma instituição	Os professores trocam experiências nas reuniões pedagógicas	os professores organizam-se dentro das reuniões para debater, as suas questões, os problemas que sentem e obtêm ajuda ou através dos colegas pela sua experiência pessoal ou por ferramentas que também lhes têm sido úteis	(P3)
		Não existe uma formação interna	mas não, não posso dizer que exista como que uma formação Interna para lidar com estas questões termos do corpo docente.	(P3)
		A formação ocorre na medida da troca de experiências dos professores	Vai havendo a formação que decorre da nossa capacidade de análise do trabalho efetuado, da que nossa capacidade crítica de verificar se o trabalho foi positivo, verificar fragilidades e tentar resolvê-las através do programa, do projeto de escola, projeto educativo da escola,	(P3)
		Orientações do programa de peças adequadas aos graus em que os alunos estão	três anos atrás, ele me pediu como eu tenho na altura eu tinha muitos alunos preparatório para nos orientar vemos qual o programa e qual tipos de programa podia construir para iniciação. Depois, para primeiro grau, segundo grau, mas este é programa.	(P1)
		Não está prevista uma planificação diária	Agora, planificação diária, eu não tenho conhecimento, não tenho aqui diariamente escrito.	(P1)
		Existe uma matriz com os objetivos de aprendizagem para cada grau	Então, porque temos esta matriz, então, temos que chegar. Penso eu assim	(P1)
		Existe um programa com a indicação do repertório que os alunos devem tocar nas avaliações	cada departamento, não é? Tem os seus programas, há um programa feito para os alunos que são do primeiro grau, neste caso, primeiro grau de piano onde tem que tocar peças de determinado compositor, que é para depois apresentarem em provas de avaliação preenchendo aqueles requisitos, cumprindo aqueles critérios.	(P2)
		Existem orientações de base	Sim, temos orientações de base, temos orientações de base,	(P2)
		Existem linhas orientadoras para cada grau.	temos linhas orientadoras para cada grau.	(P2)
		não há no Conservatório orientações de como devem ser as aulas	Agora, o conservatório, não há ninguém no Conservatório que nos diga como é que temos que dar uma aula, como é que temos que dividir o tempo da nossa aula, como é que temos que a planificar,	(P2)
		Existe um programa a cumprir	mas temos um programa a cumprir.	(P2)
		Existem reuniões de departamento onde os professores se auto avaliam e se auto ajudam	Sim, as orientações, as orientações têm sempre a ver com esta dimensão, com esta dimensão de auto crítica e de mútua ajuda.	(P3)
		Existem reuniões de departamento onde os professores analisam os resultados obtidos e as sensações que tiveram de sua intervenção	Portanto, essas são as ferramentas, análise dos resultados obtidos, as sensações que tivemos no, da nossa, a nossa própria intervenção e recolher da parte dos colegas do mesmo departamento,	(P3)

Prescrição	Orientações prescritas de uma instituição	Os professores coordenam ações em busca da eficácia pedagógica	os professores tentam coordenar a sua ação de maneira a poder ser o mais eficaz possível e resolver os problemas que surgem para cada naipe.	(P3)
		Há reunião com os departamentos para debate dos programas	há departamentos, há grupos de departamento, grupo dos sopros, grupo das cordas, grupo das teclas e nesses grupos há reuniões, com alguma frequência, em que é debatido o programa a apresentar.	(P4)
		Nos momentos de reunião os professores trocam opiniões sobre o que devem ou não fazer nas provas	Pronto, e nesses momentos nós temos a oportunidade de falar uns com os outros, que tanto dentro daqueles que pertencem ao mesmo departamento e trocamos opinião sobre aquilo que, que devemos ou não fazer. Tem a ver com as provas, com os momentos das provas.	(P4)
		Nas reuniões os professores trocam opiniões sobre o que cada prova deve apresentar	O que é que cada prova de instrumento deve apresentar, ou o que é que cada aluno deve apresentar.	(P4)
		Nas reuniões os professores trocam opiniões sobre os critérios de avaliação	Às vezes debatemos também os critérios de avaliação, não só os conteúdos como os critérios.	(P4)
	A importância das orientações para o trabalho	São úteis	Sim	(P1)
			São úteis	(P2)
			Sim, sim	(P3)
			são, são, são úteis	(P4)
		Permite balizar o repertório que o professor vai atribuir para cada aluno	Porque falando dos programas, não é? Para cada grau, permite-me balizar um pouco o repertório que vou atribuir para cada aluno,	(P2)
		O contacto com os professores ajuda a perspetivar o que são os problemas específicos da disciplina	O contacto com os outros professores permite-me, às vezes, perspetivar, às vezes, aquilo que eu às vezes sinto que são problemas específicos da disciplina e que eu acharia que seriam coisas que só eu teria que resolver,	(P3)
		A experiência dos outros professores ajuda a perceber os problemas transversais que afetam os alunos	perceber da experiência dos outros colegas que às vezes há problemas que são transversais à sociedade que afetam os alunos,	(P3)
		A experiência dos outros professores ajuda a perspetivar uma solução para os problemas relativos aos processos de aprendizagem dos alunos	Permite-nos perspetivar um bocadinho o tipo de solução. Ou seja, por vezes não adianta tentarmos mudar algo do ponto de vista curricular como se o problema fosse específico da disciplina quando, na realidade, temos défice de concentração ou expressão de conteúdos ou de hiperatividade	(P3)
		O diálogo com os professores é importante para perceber o que são problemas transversais ao ensino geral	Por isso, é muito importante, no diálogo com os outros professores, percebermos que há certas questões que são transversais ao ensino geral e percebemos até pelas notas da	(P3)

Prescrição			escola e pelos relatórios que vêm da escola, de português, de matemática, como as coisas estão.	
		<b>O diálogo com os professores é importante para perceber o que são problemas da disciplina e o que são problemas transversais ao ensino</b>	Percebemos que essas dimensões são problemas específicos do nosso tempo, que têm de ter uma solução mais coletiva, mais abrangente e não, especificamente, da nossa disciplina.	(P3)
		<b>O debate com outros professores ajuda na reflexão</b>	Porque o facto de... de... de as debatermos com outros colegas com situações similares, ajuda-nos a refletir e a sentir do, do lado do outro professor o que é a sua opinião e sempre vale ter várias opiniões em simultâneo,	(P4)
	<b>Aprendizagens decorrentes das orientações prescritas</b>	<b>Sim</b>	Claro.	(P1)
			(Sim).	(P2)
			Sim.	(P3)
			Aprendo, pois.	(P4)
		<b>Ajuda a orientar qual o nível do repertório a ser dado aos alunos</b>	Ajuda para a gente orientar qual o nível nós temos que dar estes alunos.	(P1)
			Num primeiro grau, não podemos dar um nível mas elevado ou menos mas também é tudo muito individual	(P1)
			Eu tinha alunos que não consegue acompanhar muito bem peças daquele nível que está no programa, no matriz. Então, temos que dar mais ou menos equivalente.	(P1)
			Aprendo analisando o aluno que tenho, com quem estou a trabalhar, percebendo quais são as suas características, qual é o seu desempenho técnico, quais são as suas bases teóricas e por isso eu vou escolher repertório que se adequa ao grau em que está, e que coincida com o programa elaborado para cada departamento.	(P2)
		<b>A percepção dos outros professores ajudam a encontrar as soluções para alguns problemas</b>	Às vezes, um professor tem uma percepção de um problema que nós não tivemos de forma tão, tão evidente e, de repente, quando esse professor nos fala de soluções que encontrou para resolver essa questão, nós conseguimos traduzir para nossa experiência,	(P3)
		<b>A partilha da aprendizagem dos professores ajuda a contrabalançar as próprias decisões</b>	Portanto, essa aprendizagem de que os professores fazem o seu trabalho para nós acaba por ser também uma forma de contrabalançar as nossas próprias decisões.	(P3)
		<b>As experiências dos outros professores ajudam a lidar com situações parecidas com nossos alunos</b>	com as experiências dos outros professores. As experiências e os relatos dos outros professores alertam ou para, no futuro, possíveis situações idênticas,	(P4)
		<b>As estratégias dos outros professores são mais um recurso a utilizar</b>	às vezes fico a pensar “Se calhar até foi uma boa estratégia que eu poderia ter usado com aluno x, a estratégia que o meu colega	(P4)

			utilizou. Portanto e fico com mais um recurso que fica para que eu possa utilizar	
Regulamento Interno da Instituição				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
Objetivos da instituição	Cursos oferecidos	Cursos de música oficiais	Ministrar o ensino dos cursos de música, segundo os planos de estudos e programas oficiais	
		Cursos de música com planos e programas próprios	Ministrar o ensino de cursos e disciplinas com planos e programas próprios	
		Seminários e cursos de aperfeiçoamento	Realizar seminários e cursos de aperfeiçoamento	
	Conceção de prémios	Prémio anual	Conceder anualmente prémios aos alunos que obtenham, no final do ano letivo, uma classificação média de dezasseis ou superior	
		Prémios para alunos mediante provas de concurso	Instituir um prémio para alunos ou não das escolas de música oficiais ou particulares, a conceder mediante provas de concurso, de acordo com normas estabelecidas em regulamento próprio	
	Promoção de divulgação cultural	Promover a divulgação cultural e artística	Promover a divulgação cultural e artística através de concertos, audições escolares e intercâmbios com outras escolas de música do país	
Objetivos de ensino dos Cursos ministrados		Ensino oficial ciclo básico primeiro ciclo	Ensino do primeiro ciclo rege-se pela Portaria nº225/2012	
		Ensino oficial ciclo básico segundo ciclo- Curso básico	O curso básico rege-se pela Portaria nº225/2012	
		Ensino oficial Secundário/Complementar	O curso Secundário/Complementar rege-se pela Portaria nº243-B/2012, de 13 de Agosto	
		Ensino pré-escolar	O Ensino Pré-Escolar rege-se pela por planos de estudo e programas próprios	
		Curso livre	Podem ainda ser lecionadas disciplinas em regime de Curso Livre, que seguem programas próprios e não estão sujeitas a regime de avaliação nem a regime de faltas	
		Cursos complementares	Os cursos complementares de música permitem a aquisição de conhecimentos extraordinariamente necessários para o prosseguimento de estudos	
Atribuições do diretor pedagógico		Representar o conservatório	Representar o conservatório junto ao Ministério da Educação e Ciência em todos os assuntos de natureza pedagógica	
		Planificar atividades curriculares	Planificar e superintender nas atividades curriculares e culturais	
		Promover o cumprimento dos planos e programas de estudo	Promover o cumprimento dos planos e programas de estudo	
		Velar pela qualidade de ensino	Velar pela qualidade de ensino	
		Zelar pela educação e disciplina dos alunos	Zelar pela educação e disciplina dos alunos	



	<b>Comparecer diariamente no conservatório</b>	Comparecer diariamente no conservatório e prestar assistência ao funcionamento de todos os serviços	
	<b>Exercer funções de professor</b>	Exercer, sempre que possível, funções de professor	
	<b>Organizar os horários</b>	Determinar a distribuição dos alunos pelos diferentes professores, orientando a organização dos horários	
	<b>Elaborar o regulamento interno</b>	Elaborar o regulamento interno e zelar pelo seu cumprimento	
	<b>Atender os alunos, encarregados de educação e docentes</b>	Dispor de um horário semanal de atendimento aos alunos, encarregados de educação e docentes	
	<b>Assistir reuniões da direção</b>	Assistir a uma reunião mensal da Direção e as extraordinárias para as quais for convocado	
<b>Atribuições dos professores</b>	<b>Despertar nos seus alunos o interesse pelo ensino</b>	Despertar nos seus alunos o interesse pelo ensino que lhes é ministrado e tornar proveitosa as aulas	
	<b>Manter a disciplina nas aulas</b>	Manter a disciplina nas aulas, tornando-as no entanto agradáveis no convívio professor aluno	
	<b>Incentivar os alunos a assistirem apresentações musicais</b>	Incentivar os alunos a assistirem concertos e audições escolares	
	<b>Ser pontual</b>	Ser rigorosamente pontual	
	<b>Fazer anotações relativas a avaliação e a frequência</b>	Anotar todos os elementos de avaliação e todas as faltas dos alunos nos documentos próprios para este efeito	
	<b>Comparecer a reuniões relativas ao trabalho docente</b>	Comparecer às reuniões do conselho pedagógico, de avaliação e de pais e a outras atividades para as quais sejam convocados	
	<b>Tomar parte nos concertos organizados pelo conservatório</b>	Tomar parte nos concertos organizados pelo conservatório, sempre que necessária e viável a sua participação	
<b>Avaliação</b>	<b>Avaliação contínua</b>	A avaliação deve obedecer ao princípio da avaliação contínua, adaptando-se os instrumentos de avaliação à natureza de cada disciplina	
	<b>Avaliação final</b>	A avaliação final de grau ou ano deverá ter em conta o trabalho realizado globalmente ao longo do ano letivo	
	<b>Critérios de avaliação</b>	Os critérios de avaliação são definidos em conselho pedagógico	
	<b>Envio das avaliações</b>	A avaliação de cada aluno é enviada aos respetivos encarregados de educação. Por correio eletrónico, no fim de cada período	
<b>Atribuição dos alunos</b>	<b>Pagar propinas</b>	Pagar as propinas nos prazos estabelecidos	
	<b>Participar de concertos e audições no conservatório</b>	Colaborar em concertos e audições escolares do conservatório de música de Santarém sempre que seus professores e o diretor pedagógico assim o determinem	
	<b>Não se exhibir publicamente</b>	Não se exhibir publicamente sem a prévia autorização dos seus professores e do diretor pedagógico	

		<b>Assistir aos concertos organizados pelo conservatório</b>	Assistir a todas as sessões e concertos organizados pelo conservatório	
<b>Atribuição da secretaria</b>		<b>Orientar a distribuição do serviço pelos funcionários</b>	Orientar a distribuição do serviço pelos funcionários e auxiliares	
		<b>Zelar pelo bom funcionamento da secretaria</b>	Zelar pelo bom funcionamento da secretaria, procurando manter o expediente em dia	
		<b>Solicitar autorizações necessárias para o funcionamento do conservatório</b>	Solicitar ao Ministério da Educação, nos prazos determinados, as autorizações necessárias para o bom e legal funcionamento do conservatório	
<b>Matrizes das provas de avaliação final</b>				
<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de registo</b>	
<b>Programa anual</b>	<b>1ºGrau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>	Escalas maiores Dó, Sol, Ré, Lá e Mi, na extensão de duas ou quatro oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental	
		<b>Estudos</b>	3 estudos de Czerny op.599 a partir do nº11, ou outros com dificuldade semelhante	
		<b>Peças</b>	2 peças contrastantes à escolha	
	<b>2ºGrau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>	Maiores e menores (harmónicas) de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi, na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental	
		<b>Estudos</b>	3 estudos de entre Czerny op.599, op. 849, op.718 e op. 636, e Heitor op.47, ou outros de dificuldade semelhante	
		<b>J.S.Bach</b>	1 peça à escolha de entre “23 peças fáceis” e “Pequenos prelúdios”, ou peças de dificuldade semelhante do período barroco	
		<b>Sonatina</b>	1 andamento vivo	
		<b>Peça</b>	1 peça à escolha	
	<b>3ºGrau</b>	<b>Escalas e arpejos</b>	Maiores e menores (harmónicas) de Dó, Sol, Ré, Lá, Mi, Si e Fá na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, e escalas cromáticas	
		<b>Estudos</b>	3 estudos de entre Czerny op.299, op. 849, e Heller op. 45 e 46, ou outros de dificuldade semelhante	
		<b>J.S.Bach</b>	1 peça à escolha de entre as Invenções a 2 vozes ou “23 peças fáceis” ou outros de dificuldade semelhante	
		<b>Sonatina</b>	1 andamento vivo	
		<b>Peça</b>	1 peça à escolha	

	4ºGrau	Escalas e arpejos	Maiores e menores (harmónicas) de Sib, Mib, Láb, Réb e Solb, na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, e escalas cromáticas	
		Estudos	3 estudos de entre Czerny op.299, a partir do nº11, e Cramer, ou outros de dificuldade semelhante	
		J.S.Bach	1 peça à escolha de entre as Invenções a 2 vozes ou “23 peças fáceis” ou outros de dificuldade semelhante	
		Sonatina	1 andamento vivo	
		Peça	1 peça à escolha	
	5ºGrau	Escalas e arpejos	Maiores e menores (harmónicas) de Dó, Sol, Ré, Lá e Mi, em 8as, 6as e 10as na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, e escalas cromáticas	
		Estudos	2 estudos de entre Czerny op.740 e Cramer, ou outros de dificuldade semelhante	
		J.S.Bach	1 Invenções a 2 ou 3 vozes, ou 1 andamento de suite, ou outros de dificuldade semelhante	
		Sonata	1 andamento vivo	
		Peças	1 peça estrangeira e 1 peça portuguesa	
	6ºGrau	Escalas e arpejos	Todas as escalas maiores e menores em 8as, 6as e 10as na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, arpejos de 7º da dominante no estado fundamental e inversões, e escalas cromáticas	
		Estudos	2 estudos (ex. Czerny op.740, Clementi, Moszkowsky, Moscheles)	
		J.S.Bach	1 Invenção a 3 vozes, ou 1 prelúdio e fuga do cravo bem temperado	
		Sonata	1 obra completa	
		Peças	1 peça estrangeira e 1 peça portuguesa	
	7ºGrau	Escalas e arpejos	Todas as escalas maiores e menores em 8as, 6as e 10as na extensão de 4 oitavas, e respetivos arpejos no estado fundamental e inversões, arpejos de 7º da dominante no estado fundamental e inversões, e escalas cromáticas	
		Estudos	2 estudos (ex. Czerny op.740, Clementi, Moszkowsky, Moscheles)	
		J.S.Bach	1 prelúdio e fuga do cravo bem temperado ou 1 obra original ou transcrita (ex: Suite, Partita, Fantasia Cromática e Fuga, etc) ou outros de dificuldade semelhante	
		Sonata	obra completa	
		Peças	1 peça estrangeira e 1 peça portuguesa	

	8ºGrau	Estudos	2 estudos	
		J.S.Bach	1 prelúdio e fuga do cravo bem temperado ou 1 obra original ou transcrita (ex: Suite, Partita, Fantasia Cromática e Fuga, etc)	
		Sonata	obra completa	
		Peças	1 peça estrangeira e 1 peça portuguesa	
		Recital	Recital final	
Programa de Disciplina				
Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	
Orientações pedagógicas		Importância da disciplina formação musical	A formação musical, nos seus mais variados parâmetros, é considerada como suporte técnico e artístico fundamental para qualquer atividade musical	
		Orientação para a lecionação das aulas	As aulas são essencialmente prático-teóricas, sabendo que o cruzamento dos conhecimentos práticos e teóricos é essencial para a compreensão do fenómeno musical, principalmente numa aprendizagem académica	
			Dá se maior importância à prática e a vivência musical, sempre com a preocupação dos alunos adquirirem as estruturas ao nível do código musical, sempre com a preocupação dos alunos adquirirem as estruturas ao nível do código musical e a formação auditiva necessárias ao seu desenvolvimento musical e artístico	
			O desafio ao longo do percurso da aprendizagem passa por, a partir dos conteúdos programáticos do ano anterior, aumentar a dificuldade e exigência dos mesmos, para introduzir novos conteúdos a nível sensorial, escrito e teórico	
Competências a ser desenvolvidas		Aprender a simbologia musical básica	Pauta, claves, indicação de compasso, notas, figuras	
		Aprender o nome das notas	Nome das notas na pauta em clave de Sol e Fá, dentro do espaço das notas	
		Realizar polirritmia	Realização de polirritmia básica	
		Reconhecer auditivamente	Reconhecimento auditivos, escrito, e escrita a partir de uma dada nota do acorde perfeito maior, perfeito menor e diminuto	
			Cadência perfeita, plagal, interrompida e picarda	
			Intervalos harmônicos e melódicos	
			Formas musicais básicas binária e ternária	
Escalas maiores e menores				

		Acordes maiores, menores, diminutos e aumentados com inversões e de 7º da dominante, 7º da diminuta, 7º da sensível, 7º menor e 7º maior em todas as inversões e escrita dos mesmos	
		Identificar auditivamente os modos Dórico, Eólio, Jônio e Mixolídio	
		Identificar auditivamente todos os modos e suas transposições	
	<b>Identificar e construir escalas</b>	Identificação e construção de escalas até 5 alterações na armação de clave de escalas maiores e 3 escalas menores	
	<b>Entoar</b>	Entoação das várias notas de um dado acorde de 3 sons	
		Entoação de arpejo	
		Entoação de fragmentos melódicos atonais	
		Saber entoar sequências atonais com os intervalos 2ºm, 2ºM, 4ºP e 5ºP	
		Entoar temas modais com o acompanhamento do piano	
		Entoação a 3 e a 4 vozes	
		Saber entoar temas musicais tonais (diatônicos e cromáticos) com modulações a tons afastados com acompanhamento ao piano	
	<b>Memorizar</b>	Frases melódicas, a uma voz transpô-las e transcrevê-las	
		Frases melódicas, a uma voz e duas partes e transcrevê-las	
		Frases melódicas-rítmicas a uma voz, a uma voz transpô-las e transcrevê-las	
		Memorizar e reconhecer auditivamente duas vozes simultâneas	
	<b>Conhecer os ornamentos</b>	Trilos, mordentes, acciaccatura, harpejando, gruppetto	
	<b>Harmonia</b>	Saber classificar e construir teoricamente acordes em todos os estados (maiores, menores, aumentados, diminutos e de sétima da dominante)	
		Leitura de sequências de acordes de 3 sons no estado fundamental e invertidos	
		Leitura de trechos polifônicos até 2 vozes atonais à 1ª vista	
		Identificação teórica de todas as funções tonais com inversões e identificação auditiva de todas as funções tonais estudadas não incluindo modulações e cromatismos	
	<b>Escrita e leitura de instrumentos transpositores</b>	Escrita e leitura de instrumentos transpositores	
	<b>Instrumentação</b>	Agrupamentos do séc. XX e XXI	

			Trio, quarteto e quinteto com piano, música de câmara e vários tipos de orquestras	
		<b>Escrita teórica para instrumentos transpositores</b>	Escrita teórica para instrumentos transpositores	
<b>Estratégias de aprendizagem</b>		<b>Desenvolver a memorização rítmica e melódica</b>	Desenvolver capacidade de memorização rítmica e melódica	
		<b>Conhecer os compassos simples e compostos</b>	Conhecer e dominar os compassos simples e compostos (binários, ternários e quaternários) sob os pontos de vista teórico e prático	
		<b>Ter uma noção clara do tempo e pulsação</b>	Ter uma noção clara do tempo e pulsação na dupla perspectiva teórica e prática	
		<b>Realizar ditados melódicos</b>	Realizar ditados melódicos, de sons, rítmicos e polifônicos a 2 vozes/2 partes	
		<b>Reconhecer e saber escrever as escalas maiores e menores</b>	Reconhecer e saber escrever as escalas maiores e menores estudadas, contendo até quatro alterações na armação de clave nas menores	
		<b>Reconhecimento e compreensão de formas musicais ternárias</b>	Reconhecimento e compreensão de formas musicais ternárias: Ária da Capo, Minueto com trio, Scherzo	
		<b>Possuir uma audição competente</b>	Possuir uma competente audição harmónica, melódica e polifónica	
<b>Avaliação</b>	<b>Indicadores de medida</b>	<b>Deve revelar seriedade, competência e postura</b>	Seriedade e competência no trabalho realizado em sala de aula e na realização de trabalhos de casa	
			Uma postura correta e digna na sala de aula	
		<b>Cumprir as indicações e orientações do docente</b>	Cumpra as indicações e orientações do docente	
		<b>Observação direta e focada</b>	Observação direta e focada	
		<b>Capacidade de aplicar os conceitos</b>	Capacidade de aplicar conceitos já lecionados	
		<b>Autonomia</b>	Autonomia	
		<b>Cumprir as regras</b>	Cumprimento de regras	
		<b>Atitude</b>	Atitude	
		<b>Participação</b>	Participação	
		<b>Comportamento</b>	Comportamento	